

## Neubacher, Maria; Ober, Michael; Wimmer, Christian; Hartl, Martina **Die Kompetenzen der Schüler/innen in der Zusammenschau aller Standardüberprüfungen des ersten Zyklus**

George, Ann Cathrice [Hrsg.]; Schreiner, Claudia [Hrsg.]; Wiesner, Christian [Hrsg.]; Pointinger, Martin [Hrsg.]; Pacher, Katrin [Hrsg.]: *Kompetenzmessungen im österreichischen Schulsystem: Analysen, Methoden & Perspektiven*. [1. Auflage]. Münster ; New York : Waxmann 2019, S. 55-85. - (Kompetenzmessungen im österreichischen Schulsystem: Analysen, Methoden & Perspektiven; 1)



### Quellenangabe/ Reference:

Neubacher, Maria; Ober, Michael; Wimmer, Christian; Hartl, Martina: Die Kompetenzen der Schüler/innen in der Zusammenschau aller Standardüberprüfungen des ersten Zyklus - In: George, Ann Cathrice [Hrsg.]; Schreiner, Claudia [Hrsg.]; Wiesner, Christian [Hrsg.]; Pointinger, Martin [Hrsg.]; Pacher, Katrin [Hrsg.]: *Kompetenzmessungen im österreichischen Schulsystem: Analysen, Methoden & Perspektiven*. [1. Auflage]. Münster ; New York : Waxmann 2019, S. 55-85 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-178028 - DOI: 10.25656/01:17802

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-178028>

<https://doi.org/10.25656/01:17802>

in Kooperation mit / in cooperation with:



**WAXMANN**  
[www.waxmann.com](http://www.waxmann.com)

<http://www.waxmann.com>

### Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### Kontakt / Contact:

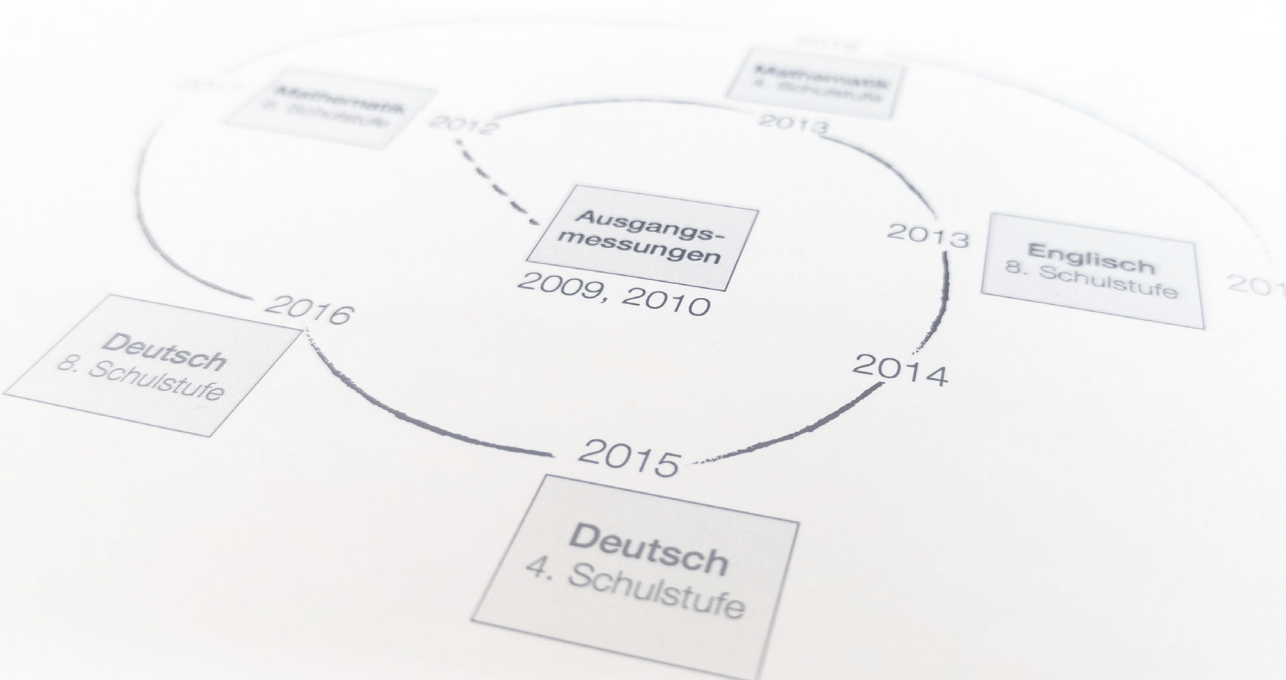
**peDOCS**  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)



Ann Cathrice George, Claudia Schreiner, Christian Wiesner,  
Martin Pointinger, Katrin Pacher (Hrsg.)

# Fünf Jahre flächendeckende Bildungsstandardüberprüfungen in Österreich

Vertiefende Analysen zum Zyklus 2012 bis 2016



WAXMANN



Bundesinstitut  
**bifie**

# Kompetenzmessungen im österreichischen Schulsystem: Analysen, Methoden & Perspektiven

herausgegeben vom  
Bundesinstitut für Bildungsforschung,  
Innovation und Entwicklung des  
österreichischen Schulwesens (BIFIE)

Band 1

Ann Cathrice George, Claudia Schreiner,  
Christian Wiesner, Martin Pointinger, Katrin Pacher (Hrsg.)

# Fünf Jahre flächendeckende Bildungsstandardüberprüfungen in Österreich

Vertiefende Analysen zum Zyklus 2012 bis 2016



Waxmann 2019  
Münster • New York

### **Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek**

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

### **Kompetenzmessungen im österreichischen Schulsystem: Analysen, Methoden & Perspektiven, Bd. 1**

ISSN 2628-9598

Print-ISBN 978-3-8309-3925-2

© Waxmann Verlag GmbH, 2019

[www.waxmann.com](http://www.waxmann.com)

[info@waxmann.com](mailto:info@waxmann.com)

Umschlaggestaltung: Hannes Kaschnig-Löbel, Salzburg

Satz: Stoddart Satz- und Layoutservice, Münster

Druck: CPI books GmbH, Leck

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier,  
säurefrei gemäß ISO 9706



Printed in Germany

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, verboten.

Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

# Inhalt

Vorwort der Direktorin des BIFIE .....	7
--	---

## Einleitung

<i>Claudia Schreiner und Christian Wiesner</i>	
<b>1</b> Die Überprüfung der Bildungsstandards in Österreich: der erste Zyklus als Meilenstein für die Schul- und Unterrichtsentwicklung – eine gelungene Innovation im österreichischen Schulsystem .....	13
<i>Maria Neubacher, Michael Ober, Christian Wimmer und Martina Hartl</i>	
<b>2</b> Die Kompetenzen der Schüler/innen in der Zusammenschau aller Standardüberprüfungen des ersten Zyklus .....	55

## Fokussierte Analysen auf Ebene der Schulen und Klassen

<i>Roman Freunberger, Lisa Mayrhofer und Judith Sauerwein</i>	
<b>3</b> Die Situation von Klein- und Kleinstschulen in der Volksschule .....	89
<i>Ann Cathrice George und Susanne Schwab</i>	
<b>4</b> Österreichs Integrationsklassen: Kompetenzdefizite durch soziale Benachteiligung? Ein Vergleich zwischen Integrations- und Regelklassen .....	103
<i>Claudia Schreiner, Christian Wiesner, Thomas Kiefer, Christoph Helm, Mishela Ivanova, David Kemethofer, Marcel Illetschko, Margit Freller-Töglhofer und Daniel Paasch</i>	
<b>5</b> Merkmale des fachlichen Unterrichts und Schülerkompetenzen .....	115

## Fokussierte Analysen auf Ebene der Schüler/innen

<i>Claudia Schreiner, Burkhard Gniewosz, Christian Wiesner, Alexander Steiger, Andrea Kulmhofer-Bommer und Maximilian Egger</i>	
<b>6</b> Einstellung der Schüler/innen zum Fach und zum Lernen: Freude am Fach, fachbezogenes Selbstkonzept und ihr Zusammenhang mit den fachlichen Leistungen .....	139

	<i>Daniel Paasch, Christine Schmid, Andrea Kallinger-Aufner und Robert Knollmüller</i>	
<b>7</b>	Noten und Kompetenzen in verschiedenen Fächern, Schulstufen und Schulformen.....	161
	<i>Simone Breit, Barbara Herzog-Punzenberger, Silvia Salchegger und Philipp Schnell</i>	
<b>8</b>	Mehrsprachige Schüler/innen am Ende der 8. Schulstufe: Kompetenzen und familiäres Sprachumfeld .....	179
	<i>Konrad Oberwimmer, Norbert Lachmayr und Silke Luttenberger</i>	
<b>9</b>	Bildungsaspiration und Berufsberatungsmaßnahmen.....	199

## **Ausblick und Diskussion von Ergebnissen aus dem ersten Zyklus**

	<i>Ann Cathrice George, Alexander Robitzsch und Claudia Schreiner</i>	
<b>10</b>	Eine Diskussionsgrundlage zur Weiterentwicklung von Rückmeldungen aus standardisierten Kompetenzmessungen am Beispiel Mathematik.....	225
	<i>Christian Wiesner, Claudia Schreiner, Daniel Paasch, Simone Breit und Roman Freunberger</i>	
<b>11</b>	Der kompetenzorientierte Unterricht in Mathematik in der österreichischen Volksschule aus Sicht der Schüler/innen: Impulse für eine reflexive Unterrichtsentwicklung und -forschung.....	239
	Autorinnen und Autoren.....	259

Die Analysen im vorliegenden Bericht wurden an Daten durchgeführt, die weitestgehend in der Forschungsdatenbibliothek (FDB) des BIFIE dokumentiert, archiviert und Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern über ein Antragsverfahren zugänglich gemacht werden.

Neben Beschreibungen zum Antragsverfahren werden auf der Webseite der FDB (<https://www.bifie.at/fdb>) die Daten zur Vorbereitung von Forschungsanträgen transparent gemacht. Für jeden Forschungsdatensatz finden sich dort Kontextfragebögen, Codebücher und Almanache (univariate deskriptive Statistiken der verfügbaren Variablen).

Die Wahrung der Anonymität der Untersuchungseinheiten und der Grundsatz der Datenminimierung sind im BIFIE-Gesetz<sup>1</sup> bzw. in der DSGVO<sup>2</sup> einerseits gesetzlich verankert und tragen andererseits einen wesentlichen Anteil zur Akzeptanz der Erhebungen bei. Die Weiterverarbeitung der BIST-Daten im Rahmen wissenschaftlicher Fragestellungen ist unter Einhaltung dieser Bedingungen nicht nur gestattet,<sup>3</sup> sondern sogar gewünscht.

Die FDB gewährleistet die Anonymität der Untersuchungseinheiten durch ihr Sicherheitskonzept, indem klare Verantwortlichkeiten festgelegt werden, sowie durch die Bereitstellung von technisch anonymisierten Forschungsdaten.

Mit dem R-Paket BIFIEsurvey (BIFIE, 2018; siehe auch Bruneforth, Oberwimmer & Robitzsch, 2016) und den BIFIE-SPSS-Makros stellt die FDB Werkzeuge zur Verfügung, die speziell für die Analysen von FDB-Forschungsdaten entwickelt wurden.

<sup>1</sup>BGBl. I Nr. 25/2008 i.d.F. I 32/2018, § 3 Abs. 1 Z. 5, § 6 Abs. 3 bzw. § 7b Abs. 1.

<sup>2</sup>Art. 5 lit c VO (EU) 2016/679

<sup>3</sup>Art. 5 lit b und 89 VO (EU) 2016/679 sowie § 2d Abs 4 FOG

#### Literatur

BIFIE (2018). BIFIEsurvey: Tools for survey statistics in educational assessment. R package version 3.0-14 [Software]. Verfügbar unter <https://CRAN.R-project.org/package=BIFIEsurvey>

BIFIE (2017). SPSS-Makros. Version v1.6 [Software]. Verfügbar unter <https://www.bifie.at/fdb>

Bruneforth, M., Oberwimmer, K. & Robitzsch, A. (2016). Reporting und Analysen. In S. Breit & C. Schreiner (Hrsg.), *Large-Scale Assessment mit R. Methodische Grundlagen der österreichischen Bildungsstandardüberprüfungen*. (S. 333–362). Wien: facultas.

Abbildung 1: Informationen zur Forschungsdatenbibliothek des BIFIE.

#### Information für in Grafiken dargestellte Ergebnisse:

In der Regel wurden die angegebenen Kennwerte (Punktwerte, Prozentangaben etc.) in diesem Bericht unter Berücksichtigung entsprechender Nachkommastellen berechnet und dann auf ganze Zahlen gerundet. Daher kann es vorkommen, dass die Summe der gerundeten Prozentangaben nicht exakt 100 ergibt oder Summen von Werten inkonsistent erscheinen mögen.



*Maria Neubacher, Michael Ober, Christian Wimmer und Martina Hartl*

## **2 Die Kompetenzen der Schüler/innen in der Zusammenschau aller Standardüberprüfungen des ersten Zyklus**

### **Zusammenfassung**

Bildungsstandards definieren in Österreich, über welche Kompetenzen Schüler/innen bis zum Ende der jeweiligen Schulstufe in der Regel verfügen sollen. Die regelmäßigen Überprüfungen zu den Bildungsstandards haben die Aufgabe, den Ist-Zustand über tatsächlich erworbene Kompetenzen zu erheben. Im vorliegenden Kapitel werden die Ergebnisse aus diesen Standardüberprüfungen des ersten Zyklus zusammenfassend dargestellt. Dabei zeigt die zuerst durchgeführte Betrachtung der Ergebnisse auf der 4. und auch auf der 8. Schulstufe, dass nicht nur im Vergleich der einzelnen Fächer, sondern auch im Vergleich der beiden Schulstufen, in denen überprüft wird, die Kompetenzen unterschiedlich ausfallen. Darauf folgend werden Unterschiede, aber auch Gemeinsamkeiten in den fächer- und schulstufenübergreifenden Analysen zu Geschlechter- und Chancengerechtigkeit detaillierter thematisiert.

### **2.1 Einleitung**

Die gesetzliche Verankerung von Bildungsstandards und deren regelmäßige Überprüfung ermöglichen es dem österreichischen Schulsystem erstmals, durch das Messen von Schülerkompetenzen umfassende Kennzahlen zu unmittelbaren Leistungen und Ergebnissen des Bildungswesens zu generieren (Bruneforth, Lassnigg, Vogtenhuber, Schreiner & Breit, 2016). Durch die flächendeckenden Erhebungen und Rückmeldungen können die Daten – anders als bei Stichprobenmessungen im Rahmen internationaler Studien – zur Qualitätssicherung und -entwicklung an den einzelnen Schulstandorten genutzt werden. Auf Systemebene fungieren die Bildungsstandards als ein konzeptionelles Gerüst, auf dessen Basis die Überprüfung der fachlichen Kompetenzen der Schüler/innen ein faktenbasiertes System-Monitoring ermöglicht und somit Grundlagen für bildungspolitische Entscheidungen schafft.

Bildungsstandards definieren in Österreich, über welche Kompetenzen die Schüler/innen bis zum Ende der jeweiligen Schulstufe in der Regel verfügen sollen. Dabei werden Kompetenzen in Form von Könnenserwartungen (Can-Do-Statements) für die Fächer Mathematik und Deutsch/Lesen/Schreiben am Ende der Volksschule sowie

für die Fächer Mathematik, Englisch und Deutsch am Ende der Sekundarstufe 1 beschrieben (vgl. dazu Kapitel 1 in diesem Band).

Bei der Bildungsstandardüberprüfung (BIST-Ü) werden jedes Jahr die Kompetenzen eines anderen Fachs sowie wichtige Kontextfaktoren erfasst. Der erste Überprüfungszyklus umfasste die Jahre 2012 bis 2016 (Breit, Bruneforth & Schreiner, 2016, 2017; Schreiner & Breit, 2012, 2014a, 2014b). Dabei wurde die Testung im Jahr 2012 mit Mathematik auf der 8. Schulstufe (BIST-Ü M8) begonnen und 2013 mit Mathematik auf der 4. Schulstufe (BIST-Ü M4) und Englisch auf der 8. Schulstufe (BIST-Ü E8) fortgeführt. Die Standardüberprüfungen in Deutsch/Lesen/Schreiben auf der 4. Schulstufe im Jahr 2015 (BIST-Ü D4) bzw. Deutsch auf der 8. Schulstufe im Jahr 2016 (BIST-Ü D8) markieren den Abschluss des ersten Überprüfungszyklus. Seit April 2017 liegen die ersten Ergebnisse aus der Erhebung des zweiten Zyklus vor (Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens, 2019; Schreiner et al., 2018).

Das vorliegende Kapitel verfolgt das Ziel, die wesentlichen Ergebnisse des ersten Zyklus zusammengefasst darzustellen und die einzelnen Informationen daraus im Rahmen der Interpretation miteinander zu verknüpfen; für Details zu den Erhebungen siehe Breit et al. (2016, 2017), Schreiner und Breit (2012, 2014a, 2014b) sowie Kapitel 1 des vorliegenden Bandes. Dazu werden die Ergebnisse zum einen nach Schulstufen getrennt betrachtet und diese im Fokus fächerübergreifender Vergleiche dargestellt – auch im Hinblick auf Veränderungen seit den Ausgangsmessungen. In einem weiteren Abschnitt wird die Frage aufgegriffen, inwiefern und welche Unterschiede sich im Bereich der Geschlechter- und Chancengerechtigkeit über die einzelnen Schulstufen und Fächer hinweg zeigen.

Wie bereits aus den jeweiligen Bundesergebnisberichten der einzelnen Überprüfungen hervorgeht (vgl. Breit et al., 2016, 2017; Schreiner & Breit, 2012, 2014a, 2014b) stellt die Berücksichtigung struktureller, demografischer und sozioökonomischer Merkmale eine notwendige Grundlage für die Interpretation der Ergebnisse dar. Dies betrifft die österreichweite Zusammensetzung der Schülerschaft, wie z. B. der generelle Anteil an Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund<sup>1</sup>, die Unterschiede bzgl. familiärer Herkunft oder auf der 8. Schulstufe auch die Verteilung der Schüler/innen auf die beiden Schulsparten *allgemeinbildende Pflichtschulen (APS)* und *allgemeinbildende höhere Schulen (AHS)* (vgl. Tabelle 1). Auch in Bundesländervergleichen wird auf Unterschiede dieser Zusammensetzungen eingegangen. Tabelle 1 zeigt, dass der Anteil an Mädchen und Burschen in der Population annähernd gleich verteilt ist. Der Migrationsanteil beträgt etwa ein Fünftel der gesamten Schülerschaft und ist im Laufe des ersten Zyklus von 18 auf 20 Prozent leicht angestiegen, was sich in den Überprüfungen in Deutsch auf der 4. und 8. Schulstufe zeigt. Auch in Bezug auf

---

1 In Anlehnung an die OECD-Definition hat eine Schülerin/ein Schüler Migrationshintergrund, wenn beide Elternteile im Ausland geboren wurden. In den Ergebnisanalysen zu Standardüberprüfungen bilden jedoch jene Schüler/innen, deren Eltern (ein Elternteil oder beide) in Deutschland geboren wurden, eine Ausnahme von dieser Regel. Sie werden aufgrund der gleichen Sprache zum Zweck der Publikation nicht zur Gruppe der Schüler/innen mit Migrationshintergrund gezählt (BIFIE-Definition).

den Bildungshintergrund der Eltern<sup>2</sup> werden über den Zyklus hinweg Veränderungen sichtbar. Österreichweit dominiert die berufliche Ausbildung (Lehre, BMS), wobei dieser Anteil auf der 8. Schulstufe mit rund 40 % in den einzelnen Kohorten etwas geringer ausfällt als auf der 4. Schulstufe (2013: 47 %; 2015: 45 %). Für beide Schulstufen getrennt betrachtet gilt, dass der Anteil an Eltern mit akademischer Ausbildung im Zeitverlauf kontinuierlich ansteigt, während der Anteil an Schülerinnen und Schülern, die aus einem bildungsfernen Haushalt kommen, über die Erhebung hinweg sinkt.

Tabelle 1: Strukturelle, demografische und sozioökonomische Merkmale der Schülerschaft im ersten Zyklus.<sup>3</sup>

Überprüftes Fach	Schüler/innen nach Schulsparten		Schüler/innen nach Geschlecht		Schüler/innen nach Migrationshintergrund		Schüler/innen nach elterlichem Bildungshintergrund			
	APS	AHS	w	m	o. M.	m. M.	max. PS	Berufsausbild.	Matura	univ. o. ä.
M4 2013	---	---	49	51	81	19	8	47	21	24
D4 2015	---	---	49	51	80	20	6	45	22	27
M8 2012	67	33	49	51	82	18	13	40	26	21
E8 2013	67	33	50	50	82	18	12	39	27	22
D8 2016	66	34	50	50	80	20	9	39	25	28
Anmerkungen. Alle Angaben in Prozent. w = weiblich; m = männlich; o. M. = ohne Migrationshintergrund; m. M. = mit Migrationshintergrund; max. PS = maximal Pflichtschulabschluss; Berufsausbild. = Berufsausbildung; Matura = Ausbildung mit Reifeprüfung; univ. o. ä. = universitäre oder ähnliche Ausbildung.										

Vor dem Hintergrund dieser Informationen über die Schülerzusammensetzung werden im nächsten Abschnitt die Kompetenzen am Ende der Volksschule berichtet.

## 2.2 Kompetenzen am Ende der Volksschule (4. Schulstufe)

Die überprüften Kompetenzen im Rahmen der jeweiligen Standardüberprüfung werden neben der Darstellung auf einer Kompetenzskala auch auf vier vorab definierten

- Der familiäre Bildungshintergrund bezieht sich auf die höchste abgeschlossene Ausbildung jenes Elternteils mit der höheren Formalqualifikation und wird in vier Kategorien unterteilt: Jene Eltern, die (1) maximal über einen Pflichtschulabschluss verfügen; Eltern mit einer (2) beruflichen Ausbildung – dazu zählt eine Lehre, eine Meisterprüfung oder der Abschluss einer berufsbildenden mittleren Schule (BMS) bzw. einer Schule für Gesundheits- und Krankenpflege; Eltern mit einem höheren schulischen Abschluss verfügen über (3) Maturaniveau und akademisch gebildete Eltern verfügen über eine (4) universitäre oder vergleichbare Ausbildung im tertiären Bildungsbereich.
- Im vorliegenden Kapitel werden angegebene Kennwerte (Prozentangaben, Punktwerte etc.) analog zu den einzelnen Berichterstattungen unter Berücksichtigung entsprechender Nachkommastellen berechnet und dann auf ganze Zahlen gerundet. Daher kann es vorkommen, dass die Summe der gerundeten Werte nicht exakt 100 ergibt oder Summen von Werten inkonsistent erscheinen mögen.

und inhaltlich beschriebenen Kompetenzstufen rückgemeldet, wodurch den Ergebnissen zusätzlich eine inhaltliche Bedeutung verliehen wird. Dabei wird auf Kompetenzstufe 2, bezeichnet als „Bildungsstandards erreicht“, das gewünschte Ziel der österreichischen Schule für das jeweilige Fach bzw. den jeweiligen Kompetenzbereich beschrieben. Die Basis für die Erarbeitung dieser Beschreibungen bildeten die gesetzlich verankerten Bildungsstandards. Nach oben hin (Stufe 3, „Bildungsstandards übertroffen“) lassen sich jene Schüler/innen abgrenzen, die hinsichtlich der überprüften Domäne über höhere Kombinations-, Reflexions- und Abstraktionsfähigkeiten – über jene der Stufe 2 hinaus – verfügen. Von Kompetenzstufe 2 „Bildungsstandards erreicht“ ausgehend können nach unten (Stufe 1, „Bildungsstandards teilweise erreicht“) Schüler/innen abgegrenzt werden, die die gesetzlich verankerten Bildungsstandards zwar nicht umfassend beherrschen, aber zumindest einfache Routine- und/oder reproduktive Aufgaben bewältigen können. Den Schülerinnen und Schülern, die die Bildungsstandards nicht erreichen (unter Stufe 1), fehlen grundlegende Fähigkeiten und Fertigkeiten, die für das weitere schulische und außerschulische Leben von Bedeutung sind, auch bei diesen basalen Aufgaben.

Kompetenzstufenbeschreibungen wurden auf der 4. Schulstufe für *Mathematik* insgesamt und in Deutsch/Lesen/Schreiben<sup>4</sup> für die Kompetenzbereiche *Leseverständnis*, die vier Dimensionen von Textproduktion (*Inhalt, Aufbau, sprachliche Angemessenheit* und *sprachliche Richtigkeit*), *Sprachbetrachtung* sowie *Hören* und *Sprechen* erarbeitet.<sup>5</sup> Die exakten inhaltlichen Stufenbeschreibungen können den einzelnen fächerspezifischen Ergebnisberichten<sup>6</sup> entnommen werden. Darüber hinaus beschreibt das Dokument „Konstrukt- und Kompetenzstufenbeschreibungen für Deutsch auf der 4. Schulstufe“<sup>7</sup> detailliert das theoretische Modell sowie die einzelnen Kompetenzbereiche des Fachs.

### 2.2.1 Kompetenzstufenverteilung in Mathematik sowie den einzelnen Kompetenzbereichen in Deutsch/Lesen/Schreiben auf der 4. Schulstufe

Im Rahmen der Standardüberprüfungen wird gemessen, inwiefern es dem österreichischen Schulsystem gelingt, die Schüler/innen mit den entsprechenden Kompetenzen auszustatten. Nachfolgend wird der Grad der Kompetenzerreichung der österreichischen Volksschüler/innen in Mathematik im Jahr 2013 sowie in den einzelnen Kompetenzbereichen von Deutsch im Jahr 2015 dargestellt (vgl. Abbildung 1). Dabei zeigen sich Unterschiede zwischen den einzelnen Fächern und Kompetenzbereichen.

4 Für die in der Volksschule korrekte Bezeichnung des Unterrichtsgegenstands „Deutsch/Lesen/Schreiben“ wird in weiterer Folge der Begriff „Deutsch“ verwendet.

5 Keine Stufenbeschreibungen gibt es in den einzelnen allgemeinen und inhaltlichen mathematischen Kompetenzen, die das Modell in Mathematik strukturieren, sowie im Kompetenzbereich Rechtschreiben im Fach Deutsch/Lesen/Schreiben.

6 Abrufbar unter <https://www.bifie.at/material/ueberpruefung-der-bildungsstandards/ergebnisse/richte/>

7 Abrufbar unter <https://www.bifie.at/material/ueberpruefung-der-bildungsstandards/materialien-zur-arbeit-mit-den-rueckmeldungen/>

Bei der ersten flächendeckenden Erhebung der Mathematikkompetenzen erreichen 65 % der Kinder die Bildungsstandards, weitere 12 % übertreffen diese und verfügen somit über das geforderte Kompetenzniveau in allen Teilbereichen des Lehrplans Mathematik. Während 12 % der Kinder die Bildungsstandards zumindest teilweise erreichen, fehlen bei 11 % der Kinder grundlegende Kenntnisse und Fertigkeiten in Mathematik am Ende der Volksschule, weshalb sie die Bildungsstandards nicht erreichen.

Im Fach Deutsch, das im Frühling 2015 überprüft wurde, fallen die Kompetenzen etwas differenzierter aus. Während in den Kompetenzbereichen Lesen mit 13 %, in Sprachbetrachtung mit 12 % und in Hören mit 11 % ähnlich viele Risikoschüler/innen wie in Mathematik zu verzeichnen sind, zeigen sich in der produktiven Fertigkeit Textproduktion des Kompetenzbereichs „Verfassen von Texten“ die schwächsten Ergebnisse. Etwa ein Viertel der Kinder erreicht die Anforderungen in den Dimensionen sprachliche Angemessenheit (24 %) und sprachliche Richtigkeit (27 %) nicht. Im Aufbau (22 %) und Inhalt (17 %) ist der Anteil an Schülerinnen und Schülern, die die Standards nicht erreichen, etwas niedriger. Mindestens ein Drittel der Kinder erreicht die Standards teilweise (zwischen 33 % im Aufbau und 43 % in sprachlicher Richtigkeit). Zusammengefasst heißt dies aber auch, dass in jeder der vier Dimensionen von Textproduktion mehr als die Hälfte der Kinder die Anforderungen an die schriftliche Kommunikation nicht bis nur teilweise erreicht. Am deutlichsten werden die Lernziele im Bereich der Sprachbetrachtung erreicht (68 %) bzw. übertroffen (7 %), gefolgt von Hören mit 60 % bzw. 3 %. In Lesen erreicht ein Viertel der Kinder die Bildungsstandards teilweise, 56 % erreichen die Bildungsstandards und 6 % können als Spitzenleser/innen bezeichnet werden. Die Fertigkeiten in Sprechen wurden an einer Stichprobe von rund 2350 Schülerinnen und Schülern, das entspricht ca. 3,1 % der Zielpopulation, erhoben. Dabei zeigt sich, dass jedes zweite Kind (52 %) die Lernziele am Ende der 4. Schulstufe erreicht, weitere 12 % übertreffen diese Anforderungen sogar. Etwas mehr als ein Drittel (36 %) erreicht die Lernziele teilweise und nur 1 % der Schüler/innen erreicht die Bildungsstandards in Sprechen nicht.

Zusammengefasst lässt sich festhalten, dass die Ziele der Kompetenzerreichung im Hinblick auf die definierten Regelstandards am Ende der Volksschule in den Bereichen Mathematik und Deutsch-Sprachbetrachtung am häufigsten erfüllt werden. Werden nur die Spitzenleistungen verglichen, sind es in Mathematik (und auch in Sprechen) mit 12 % sogar doppelt so viele Spitzenschüler/innen wie in Lesen. In den Kompetenzbereichen Lesen, Hören und Sprechen erreichen jeweils gut 60 % der Schüler/innen die Bildungsstandards oder übertreffen diese. Die schwächsten Ergebnisse und somit auch die größten Anteile an Risikoschülerinnen und -schülern zeigen sich in der Dimension Textproduktion des Kompetenzbereichs Verfassen von Texten. In den einzelnen Dimensionen erreichen zwischen 17 % (Inhalt) und 27 % (sprachliche Richtigkeit) der Schüler/innen die Bildungsstandards nicht. Der Risikoanteil in Lesen, Sprachbetrachtung und Hören ist ähnlich wie jener in Mathematik. In der Zusammenschau zeigt sich somit, dass eine Ausdifferenzierung vor allem im Fach Deutsch wichtig ist, um Unterschiede zwischen den einzelnen Kompetenzbereichen – auch über die Fächer hinweg – sichtbar zu machen.

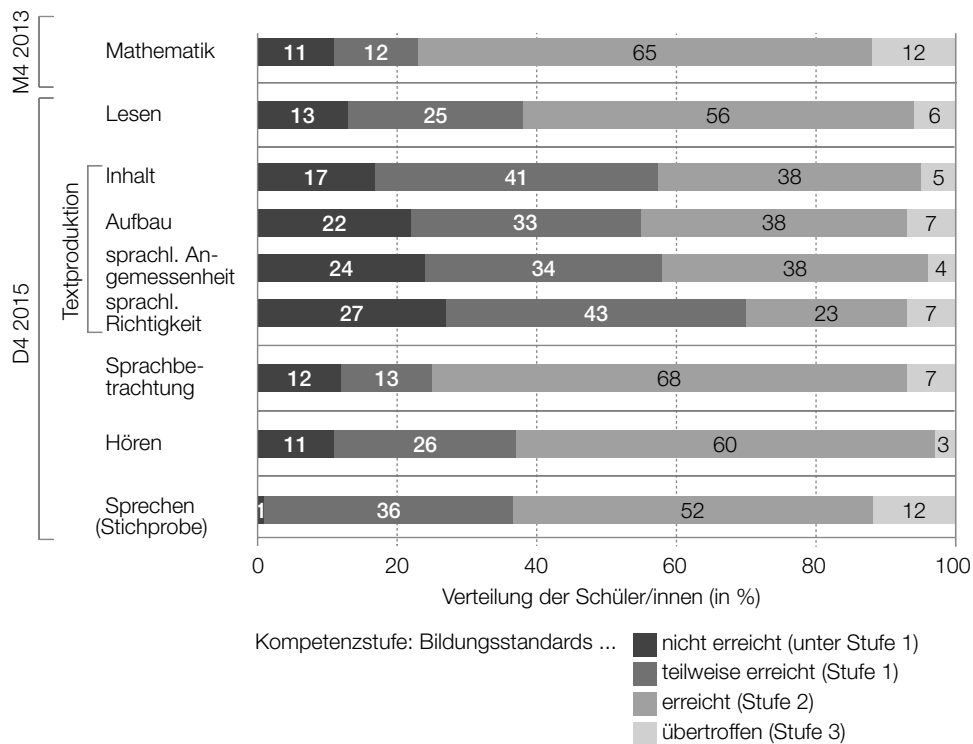


Abbildung 1: Verteilung der Schüler/innen auf die Kompetenzstufen in der BIST-Ü M4 2013 und in der BIST-Ü D4 2015.

2.2.2 Durchschnittliche Kompetenzen auf der 4. Schulstufe und ihre Veränderung im Vergleich zur Baseline-Testung

In weiterer Folge werden die Kompetenzen aller österreichischen Volksschüler/innen für Mathematik (2013) und die einzelnen Bereiche im Fach Deutsch (2015) in Form von Punktwerten mit Streuung auf einer Kompetenzskala dargestellt. Im Vergleich zur kriterialen Rückmeldung auf Kompetenzstufen wird für die Textproduktion des Bereichs Verfassen von Texten ein Gesamtwert berechnet, der die vier Dimensionen Inhalt, Aufbau, sprachliche Angemessenheit und sprachliche Richtigkeit gleichermaßen berücksichtigt. Zudem wird ein eigener Leistungswert für den Kompetenzbereich Rechtschreiben ausgewiesen. Im Fach Deutsch wurde bewusst davon Abstand genommen, die einzelnen Kompetenzbereiche zu einem Gesamtwert zu verrechnen, da eine Gewichtung der einzelnen Bereiche nicht konkret definiert ist.

Zudem ist darauf hinzuweisen, dass ein Teil der Kompetenzen bereits im Rahmen einer Ausgangsmessung, der so genannten Baseline-Testung, im Jahr 2010 überprüft wurde, wodurch Veränderungen der Ergebnisse über die Überprüfungen hinweg sichtbar gemacht werden können. Im Zuge dieser Baseline-Testung wurde eine einheitliche Skala festgelegt, deren Darstellung einen Wertebereich von 200 bis 800 Punkten abdeckt. Die Testergebnisse wurden österreichweit so transformiert, dass sich ein Mittelwert (MW) von 500 Punkten mit einer Standardabweichung von 100 ergab.

Um Veränderungen der Leistungen aller österreichischen Schüler/innen aus den Standardüberprüfungen über die Zeit hinweg aufzeigen zu können, wurden die Ergebnisse aus den Standardüberprüfungen in Mathematik, Deutsch-Leseverständnis, -Sprachbetrachtung und -Rechtschreiben auf die Punktskala der jeweiligen Ausgangsmessung übertragen.

Abbildung 2 stellt die österreichweiten Ergebnisse anhand von Mittelwerten (weiße Linien innerhalb der dunkelgrauen Balken) sowie den Bereich der Streuung der Schülerleistungen dar. Mit einem österreichweiten Mittelwert von 533 Punkten im Überprüfungsjahr 2013 kann in Mathematik die stärkste Veränderung im Vergleich zur Ausgangsmessung festgestellt werden. Die Ergebnisse bei der Überprüfung in Deutsch im Überprüfungsjahr 2015 variieren zwischen 524 Punkten in Sprachbetrachtung, 523 Punkten in Lesen und 504 Punkten in Rechtschreiben und zeigen somit unterschiedliche Leistungsentwicklungen seit der Baseline-Testung im Jahr 2010. Für die Kompetenzbereiche Textproduktion und Hören konnten keine Daten aus der Baseline-Testung herangezogen werden, weshalb hier die österreichweiten Mittelwerte der ersten flächendeckenden Überprüfung auf 500 gesetzt wurden.

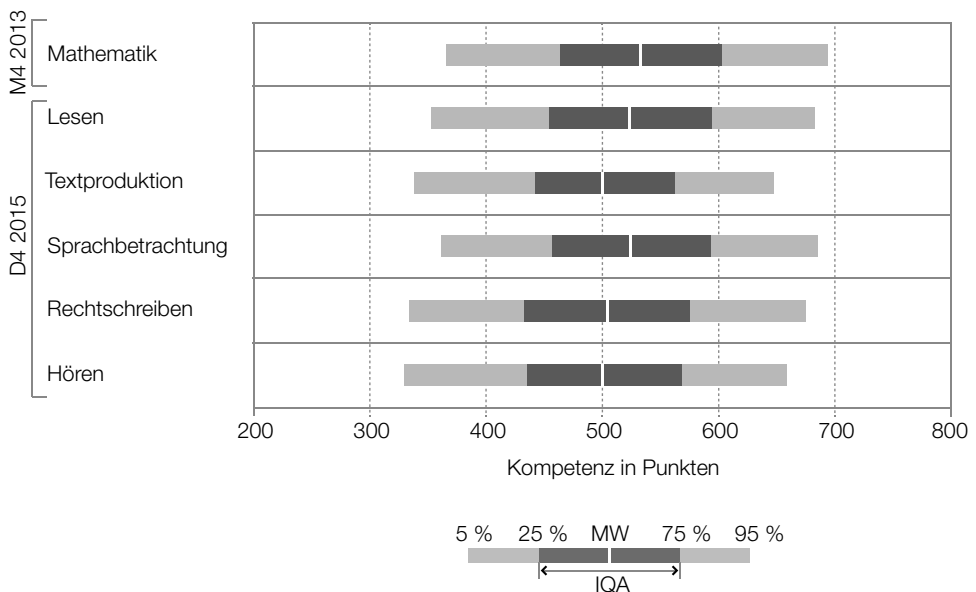


Abbildung 2: Durchschnittliche Kompetenzen inkl. Streuung in der BIST-Ü M4 2013 und BIST-Ü D4 2015.

Die Streuung der Ergebnisse gibt an, wie sich die Schülerleistungen auf der gesamten Skala verteilen. Je kleiner die Abstände sind, desto homogener ist die Verteilung der Schülerergebnisse. Dafür werden in der Darstellung sowohl die Grenzen der mittleren 50 % (Interquartilabstand, IQA: dunkler Bereich rund um den Mittelwert) als auch jene der mittleren 90 % (gesamte Balkengröße) ausgewiesen. Im Vergleich zwischen den einzelnen Kompetenzbereichen zeigen sich ähnliche Abstände bei den mittleren 50 %, die von 120 Punkten in der Textproduktion (134 Punkte in Hören, 136 Punk-

te in Sprachbetrachtung, 139 Punkte in Mathematik, 140 Punkte in Lesen) bis zu 142 Punkte in Rechtschreiben reichen.

Die durch die Punktskala ersichtlichen Veränderungen der einzelnen Kompetenzen gegenüber der Ausgangsmessung können auch durch eine Gegenüberstellung der Verteilung auf die Kompetenzstufen dargestellt werden. In Abbildung 3 erfolgt dieser Vergleich anhand von Mathematik und Lesen und zeigt, dass sich mit der Reduktion der Risikoschüler/innen von ursprünglich 19 % auf 11 % sowie der Verdoppelung der Spitzenschüler/innen eine stärkere Verbesserung in Mathematik als in Lesen ergibt. Obgleich auch in Lesen eine Verdoppelung der Spitzenschüler/innen von 3 % auf 6 % zu verzeichnen ist, sank der Anteil an Risikoschülerinnen und -schülern weniger stark als in Mathematik. Im Vergleich dieser beiden Fächer zeigt sich auch, dass es nun mehr Risikoschüler/innen in Lesen als in Mathematik gibt, obwohl es bei der Ausgangsmessung noch umgekehrt war.

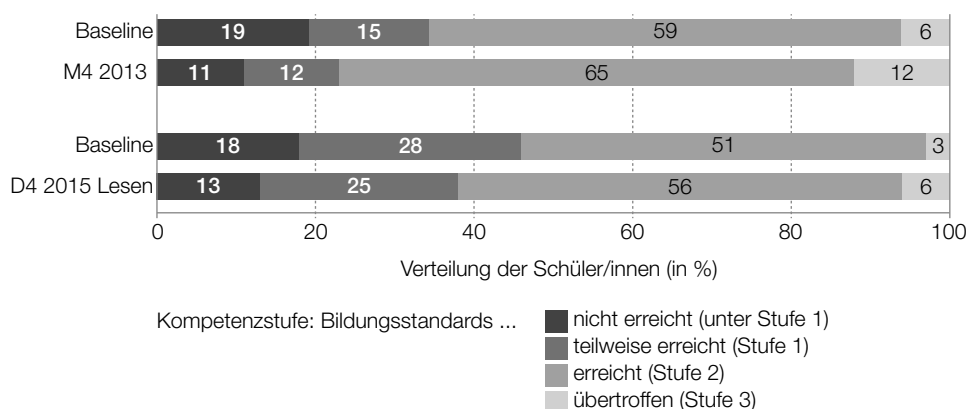


Abbildung 3: Kompetenzstufen in der Baseline Mathematik 4 2010 und der BIST-Ü M4 2013 sowie der Baseline 4 Deutsch 2010 und der BIST-Ü D4 2015 im Trend.

### 2.2.3 Durchschnittliche Kompetenzen im Bundeslandvergleich

Die Unterschiede zwischen den Bundesländern können unter anderem durch die zentrale Steuerung (bundesweit gültige Lehrpläne, bundesweit einheitliche Bildungsstandards, bundesweit gesteuerte Lehrerbildung) erklärt werden. Empirisch vorhandene Differenzen zwischen den Bundesländern lassen sich zudem durch Unterschiede in der sozialen Zusammensetzung der Schülerschaft erklären (Bruneforth et al., 2016, Indikator D4). Vor allem die Diversität der Wiener Schüler/innen, die etwa ein Fünftel der gesamten österreichischen Schülerschaft stellen,<sup>8</sup> darf im Vergleich zu den übrigen

<sup>8</sup> Aufgrund demografischer Gegebenheiten variieren die Schüleranteile zwischen den einzelnen Bundesländern sehr stark: Die niedrigsten Schüleranteile finden sich im Burgenland (3 %), Vorarlberg (5 %) sowie Kärnten und Salzburg (je 6 %). Tirol stellt 9 % der überprüften Schülerpopulation, gefolgt von der Steiermark mit 13 %. In den Ländern Oberösterreich, Niederösterreich und Wien findet sich jeweils knapp ein Fünftel der Schüler/innen, die an der Überprüfung in Deutsch, 2015 teilgenommen haben. Ähnliche Verteilungen gelten auch für



Bundesländern nicht ignoriert werden. Im Überprüfungsjahr 2015<sup>9</sup> hatten in Wien 44 % der Schüler/innen Migrationshintergrund, während die Anteile in den übrigen Bundesländern zwischen 10 % bzw. 11 % in Kärnten und dem Burgenland und 18 % in den Ländern Oberösterreich, Salzburg und Vorarlberg lagen (vgl. Breit et al., 2016, S. 29). Zudem ist die soziale Zusammensetzung in Wien deutlich heterogener. Der Anteil an Schülerinnen und Schülern, deren Eltern max. über einen Pflichtschulabschluss verfügen, liegt mit 11 % über allen anderen Bundesländern (auch hier finden sich im Burgenland und in Kärnten die niedrigsten Werte). Umgekehrt liegt aber auch der Anteil an Kindern mit hochgebildeten Eltern bei 35 % und stellt im Vergleich zu den übrigen Bundesländern den höchsten Wert dar. Niedrige Anteile von Eltern mit höherer Bildung (mindestens Matura) zeigen sich tendenziell in Oberösterreich, Tirol und Vorarlberg (siehe auch Breit et al, 2016, S. 29).

In Abbildung 4 werden die empirischen Mittelwerte in Mathematik (Dreiecke) sowie im Kompetenzbereich Lesen (Rauten) sowohl für Österreich gesamt als auch für die einzelnen Bundesländer abgetragen. Österreichweit sind die Veränderungen seit der Baseline-Testung in Mathematik um 10 Punkte höher ausgefallen als in Lesen. Außerdem zeigt sich im Bundesländervergleich, dass die Unterschiede zwischen den Bundesländern in Mathematik deutlicher ausfallen als in Lesen. So trennen in Mathematik insgesamt 31 Punkte das beste Bundesland Oberösterreich mit 545 Punkten vom schwächsten Bundesland Vorarlberg mit 514 Punkten. In Lesen liegt das beste Bundesland Salzburg mit 530 Punkten um 16 Punkte vor dem schwächsten Bundesland Wien mit 514 Punkten.

Zusätzlich zeigen sich für die beiden dargestellten Fächer folgende Ergebnisse in den einzelnen Bundesländern: Während in Mathematik die Schüler/innen Oberösterreichs und Niederösterreichs die höchsten Leistungen erzielen, sind es in Lesen die Salzburger und burgenländischen Schüler/innen. Umgekehrt schneiden im Fach Mathematik die Vorarlberger und Kärntner Schüler/innen am schwächsten ab. In Lesen sind es die Schüler/innen Vorarlbergs und Wiens. Auch wenn die Unterschiede zwischen den Bundesländern grundsätzlich eher gering ausfallen und zum Teil durch unterschiedliche soziodemografische Zusammensetzungen der Schülerschaft erklärt werden können, zeigen sich im Vergleich der Fächer Mathematik und Lesen unterschiedliche Bundeslandunterschiede.

---

Mathematik auf der 4. Schulstufe, 2013 (vgl. die Angaben in den jeweiligen Bundesergebnisberichten).

9 Ähnliche strukturelle Unterschiede zeigten sich auch bei der Standardüberprüfung in Mathematik auf der 4. Schulstufe, 2013.

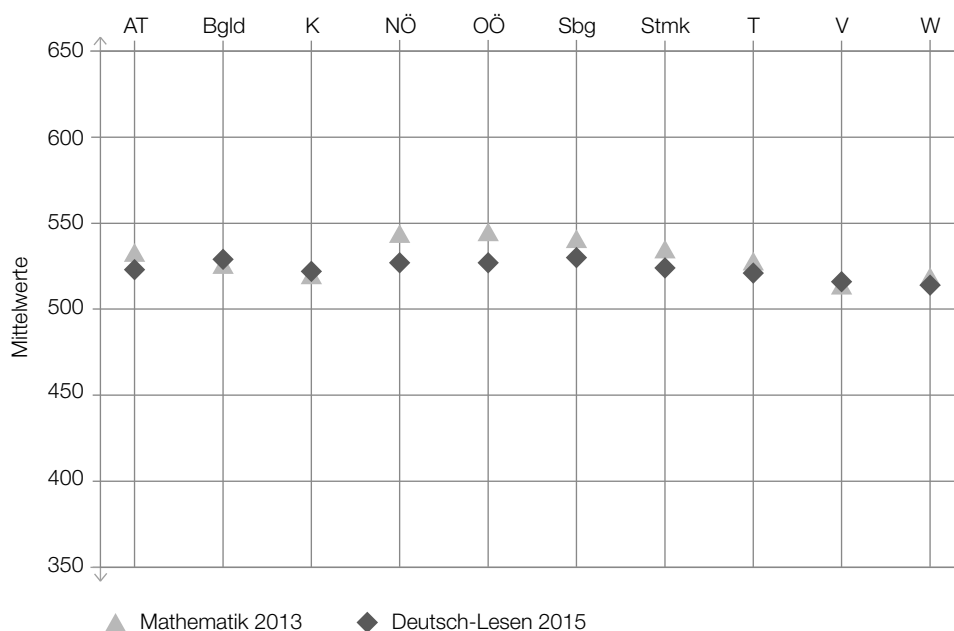


Abbildung 4: Durchschnittliche Bundeslandergebnisse in der BIST-Ü M4 2013 und der BIST-Ü D4 2015.

## 2.3 Kompetenzen am Ende der Sekundarstufe 1 (8. Schulstufe)

Analog zu den Bildungsstandards am Ende der Volksschule beschreiben Bildungsstandards für die Sekundarstufe 1, über welche Kompetenzen die Schüler/innen am Ende der 8. Schulstufe in der Regel verfügen sollen, und setzen damit dem schulischen Lernen in diesem Bildungsabschnitt ebenfalls klare Ziele. Für das Ende der Sekundarstufe 1 wurden Bildungsstandards für die Fächer Mathematik, Englisch und Deutsch festgelegt, wobei Stufenbeschreibungen in den Sprachenfächern wieder für einzelne Kompetenzbereiche erarbeitet wurden.

Somit gibt es neben Mathematik in Deutsch Stufenbeschreibungen für die Bereiche *Lesen*, die vier Dimensionen von Schreiben (Inhalt, Gliederung, Ausdruck und Sprachnormen), Sprachbewusstsein sowie Zuhören und Sprechen<sup>10</sup> bzw. in Englisch GERS-Niveaubeschreibungen für die Bereiche Hören, Lesen, Schreiben und Sprechen. Die inhaltlich exakten Stufenbeschreibungen können den einzelnen, fächerspezifischen Ergebnisberichten<sup>11</sup> entnommen werden. Darüber hinaus beschreibt das Dokument „Konstrukt- und Kompetenzstufenbeschreibungen für Deutsch auf der 8. Schul-

10 Analog zu Deutsch/Lesen/Schreiben auf der 4. Schulstufe wurde auch auf der 8. Schulstufe keine Stufenbeschreibung für den Bereich *Rechtschreiben* erstellt.

11 Abrufbar unter <https://www.bifie.at/material/ueberpruefung-der-bildungsstandards/ergebnisberichte/>

stufe<sup>12</sup> detailliert das theoretische Modell sowie die einzelnen Kompetenzbereiche des Fachs.

Auch für die Stufenbeschreibungen der Kompetenzen in Mathematik und Deutsch am Ende der Sekundarstufe 1 wird von Kompetenzstufe 2 „Bildungsstandards erreicht“ ausgegangen, auf der jeweils grundlegende Kompetenzen beschrieben werden, die in der Regel in variablen Situationen angewendet und in unterschiedlichen Kontexten eingesetzt werden können. Verfügen Schüler/innen über erweiterte Wissensstrukturen und können über die Anforderungen von Stufe 2 hinaus komplexere Aufgaben lösen, zählen sie zu jenen Schülerinnen und Schülern, die die Bildungsstandards übertreffen (Stufe 3). Abgestuft nach unten zeigen Schüler/innen auf der Stufe 1 „Bildungsstandards teilweise erreicht“ Kompetenzen, die zur Bewältigung von Routineaufgaben bzw. weniger komplexen Aufgaben notwendig sind. Schüler/innen, die auch diese Aufgaben nicht lösen können, verfügen über nicht ausreichende Kompetenzen in den einzelnen Domänen und erreichen die Bildungsstandards nicht (unter Stufe 1).

Die Beschreibung der Niveaus in den einzelnen Kompetenzbereichen im Fach Englisch orientiert sich am Gemeinsamen Referenzrahmen für Sprachen (GERS), da dieser sowohl Grundlage des Lehrplans für die lebenden Fremdsprachen als auch der Verordnung der Bildungsstandards ist. Nach dem 4. Lernjahr (für Englisch in der Regel auf der 8. Schulstufe) ist im Lehrplan für die lebenden Fremdsprachen als Grundanforderung definiert, dass Schüler/innen in allen Kompetenzbereichen das Niveau A2 erreichen sollen, unter förderlichen Begleitumständen jedoch auch die Erreichung von ausgewiesenen Fertigkeiten auf B1 möglich ist. Die Bildungsstandards wiederum beschreiben fachliche Grundkompetenzen auf den Niveaus A2 und B1, die die Schüler/innen in der Regel erreichen sollen. Die nachfolgenden Darstellungen zeigen einen Überblick über die Kompetenzerreichung österreichischer Schüler/innen im ersten Erhebungszyklus der Standardüberprüfungen.

### **2.3.1 Kompetenzstufenverteilung in Mathematik sowie den einzelnen Kompetenzbereichen in Englisch und Deutsch**

Wie in Abbildung 5 dargestellt, erreicht mehr als die Hälfte der österreichischen Schüler/innen (53 %) bei der ersten flächendeckenden Standardüberprüfung in Mathematik auf der 8. Schulstufe die Bildungsstandards, weitere 5 % übertreffen diese. In den Sprachenfächern Deutsch und Englisch fällt das Ergebnis differenzierter aus. Während der Anteil an Schülerinnen und Schülern, die die Bildungsstandards mindestens erreichen, in den Kompetenzbereichen Lesen (49 % und 7 %), Schreiben-Ausdruck (44 % und 10 %) und Schreiben-Gliederung (49 % und 13 %) etwas geringer ausfällt, erreichen jeweils rund drei Viertel der Schüler/innen in den übrigen Kompetenzbereichen im Fach Deutsch die Bildungsstandards oder übertreffen diese. Umgekehrt weisen die Kompetenzbereiche Mathematik und Lesen auch die größten Anteile an Risikoschüle-

<sup>12</sup> Abrufbar unter <https://www.bifie.at/material/ueberpruefung-der-bildungsstandards/materialien-zur-arbeit-mit-den-rueckmeldungen/>

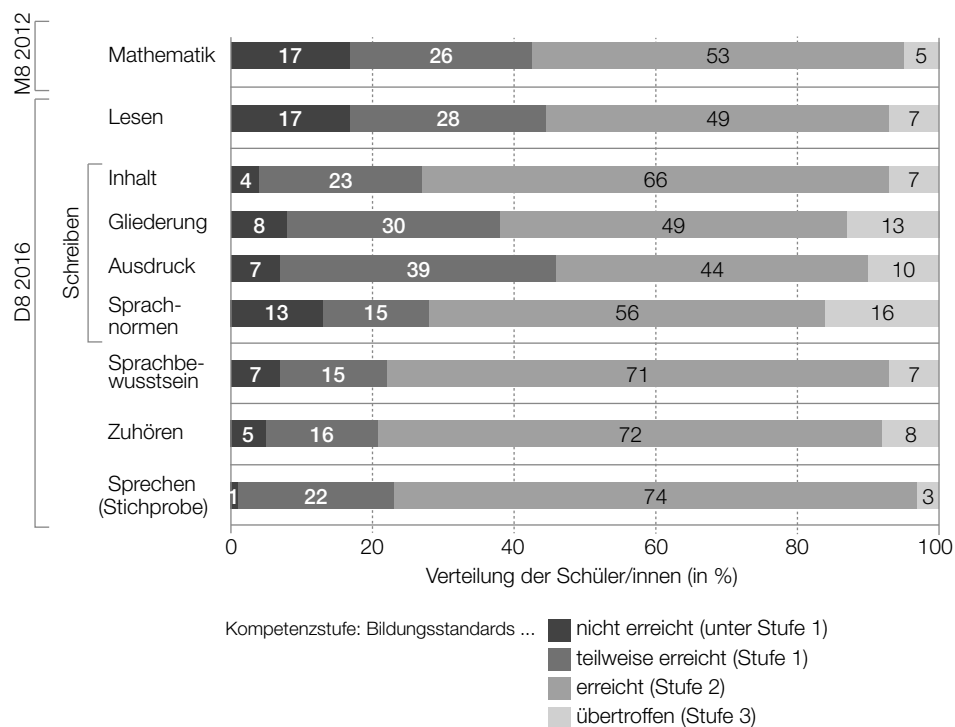


Abbildung 5: Überblick über die Kompetenzstufenverteilungen in der BIST-Ü M8 2012 und der BIST-Ü D8 2016.

rinnen und -schülern auf (jeweils 17 %), gefolgt von der Dimension Sprachnormen in Schreiben (13 %).

Die Kompetenzen der österreichischen Schüler/innen in den einzelnen Kompetenzbereichen der ersten lebenden Fremdsprache Englisch in Form von GERS-Niveauverteilungen sind aufgrund der gewählten Kategorisierung in drei Niveaustufen nur bedingt mit den für Mathematik und Deutsch entwickelten BIST-Stufen vergleichbar und werden deshalb gesondert in Abbildung 6 dargestellt. Während die Bereiche Hören, Lesen, Schreiben flächendeckend getestet wurden, erfolgte in Englisch die Überprüfung in Sprechen anhand einer Stichprobe von 2744 Schülerinnen und Schülern. Dies entspricht einem Anteil von ca. 3,6 % aller Schüler/innen.

Der Kompetenzbereich Englisch Schreiben verzeichnet den höchsten Anteil an Schülerinnen und Schülern auf dem niedrigsten Niveau (A1 oder darunter) – mehr als ein Drittel der Schüler/innen (37 %) erreicht am Ende der 8. Schulstufe nicht das Niveau A2. In Lesen ist der Anteil auf dem Niveau A1 oder darunter mit 14 % deutlich geringer, in Hören mit nur 3 % am geringsten. Die Sprechkompetenzen in Englisch verteilen sich am stärksten auf die jeweils äußersten Niveaus. Während mit 22 % mehr als ein Fünftel auf dem Niveau A1 oder darunter liegen, erreichen 60 % das Niveau B1 oder darüber und verfügen somit über Kompetenzen, die über die Anforderungen des Niveaus A2 hinausgehen. Über ein GERS-Niveau von B1 oder da-

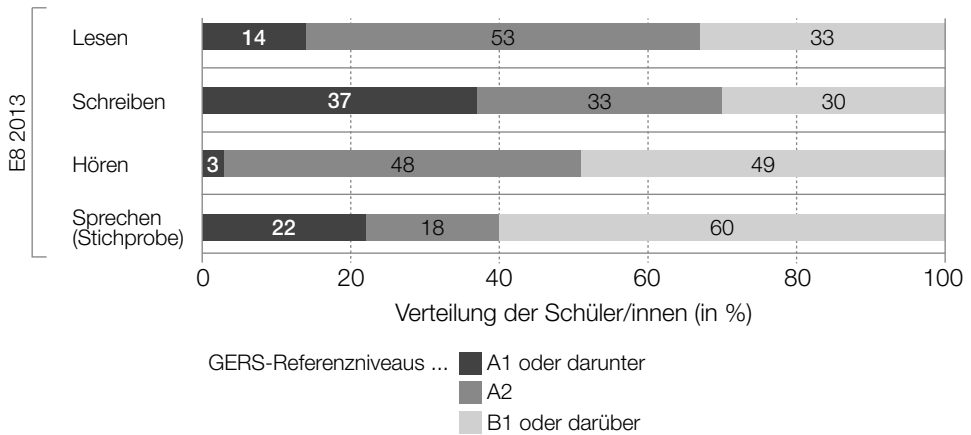


Abbildung 6: Überblick über die GERS-Niveau-Verteilungen in der BIST-Ü E8 2013.

rüber, also über hohe Englischkompetenz in Lesen und Schreiben verfügt etwa ein Drittel der Schüler/innen, in Hören sind es knapp 50 %.

Im Vergleich der einzelnen Fächer auf der 8. Schulstufe zeigt sich ebenfalls – wie auf der 4. Schulstufe –, dass die erreichten Kompetenzen in den einzelnen Bereichen zum Teil sehr unterschiedlich ausfallen.

### 2.3.2 Durchschnittliche Kompetenzen auf der 8. Schulstufe und ihre Veränderungen im Vergleich zur Baseline-Testung

Die Kompetenzen in den einzelnen Fächern werden auch auf der 8. Schulstufe durch die in der Überprüfung erreichten Punkte auf der Kompetenzskala abgebildet. Im Vergleich zur kriterialen Rückmeldung auf Kompetenzstufen bzw. GERS-Niveaus gibt es für Englisch einen Gesamtwert aus den Bereichen Hören, Lesen und Schreiben, in dem diese einzelnen Kompetenzbereiche gleichwertig berücksichtigt werden. Ebenso wird im Fach Deutsch für den Kompetenzbereich Schreiben ein Gesamtwert berechnet, der die 4 Dimensionen Inhalt, Gliederung, Ausdruck und Sprachnormen in Anlehnung an § 16 der Leistungsbeurteilungsverordnung gleichermaßen beinhaltet. Zudem wird ein eigener Score-Wert für den Kompetenzbereich Rechtschreiben ausgewiesen. Im Fach Deutsch wurde aber bewusst davon Abstand genommen, die einzelnen Kompetenzbereiche zu einem Gesamtwert zu verrechnen, da eine Gewichtung der einzelnen Bereiche nicht konkret definiert ist.

Analog zur 4. Schulstufe wurde ein Teil der Kompetenzen für die 8. Schulstufe bereits im Rahmen einer Ausgangsmessung – der so genannten Baseline-Testung – im Jahr 2009 überprüft, weshalb auch auf der 8. Schulstufe Veränderungen sichtbar gemacht werden können. Die Darstellung auf der Kompetenzskala deckt wiederum einen Wertebereich von 200 bis 800 Punkten ab und – ebenfalls analog zur 4. Schulstufe – wurde das durchschnittliche Ergebnis bei der Ausgangsmessung auf 500 mit

einer Standardabweichung von 100 gesetzt. Um Veränderungen der Leistungen aller österreichischen Schüler/innen aus den Standardüberprüfungen über die Zeit hinweg aufzeigen zu können, werden die Ergebnisse aus den Standardüberprüfungen in Mathematik, Deutsch-Lesen, Englisch und Deutsch-Sprachbewusstsein auf die Punktskala der jeweiligen Ausgangsmessung übertragen. Für alle anderen Bereiche gilt die erste Standardüberprüfung als Ausgangsmessung, weshalb der österreichweite Mittelwert in diesen Fällen bei 500 Punkten liegt.

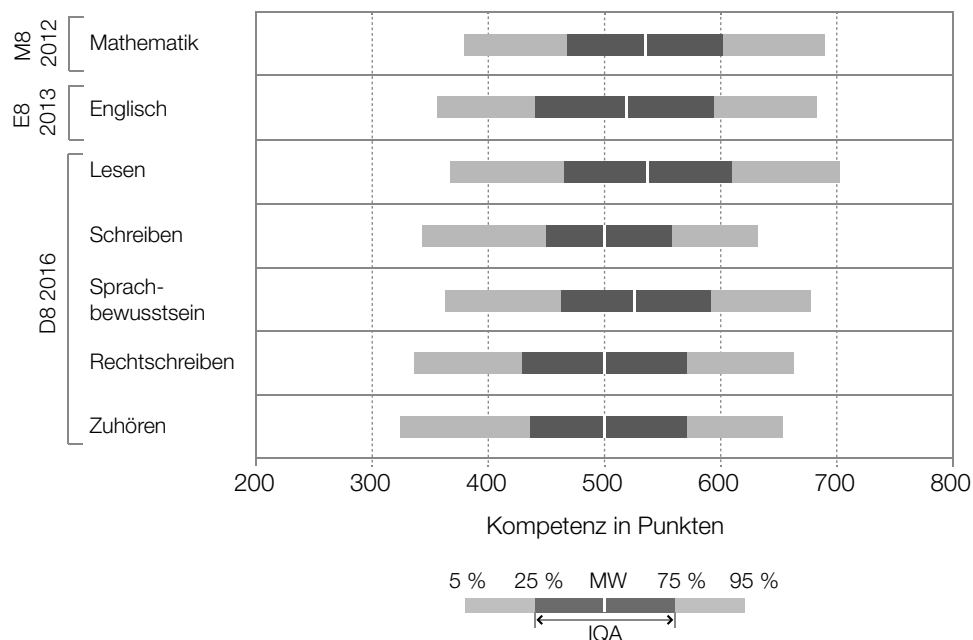


Abbildung 7: Durchschnittliche Kompetenzen inkl. Streuung in der BIST-Ü M8 2012, der BIST-Ü E8 2013 und der BIST-Ü D8 2016.

Wie in Abbildung 7 dargestellt, erzielten Österreichs Schüler/innen im Schnitt 537 Punkte in Lesen sowie 535 Punkte in Mathematik und zeigen hier jeweils deutlich positive Veränderungen seit der Ausgangsmessung 2009. In Sprachbewusstsein erreichen die Schüler/innen 526 Punkte und in Englisch 519 Punkte. Die Streuung der Ergebnisse wird wiederum durch die Darstellung der mittleren 50 % (Interquartilabstand, IQA: dunkler Bereich rund um den Mittelwert) bzw. der mittleren 90 % (gesamte Balkengröße) ausgewiesen. Auch am Ende der Sekundarstufe 1 werden die homogensten Leistungen in Deutsch-Schreiben erzielt (IQA: 107 Punkte). Umgekehrt streuen die Ergebnisse mit einem Interquartilabstand von 154 Punkten im Fach Englisch am stärksten.

Die Entwicklungen seit den jeweiligen Ausgangsmessungen werden in der nachfolgenden Abbildung 8 für ausgewählte Kompetenzbereiche zusätzlich durch den Grad der Zielerreichung ausgedrückt. Anhand der Ergebnisse zeigt sich auch hier, dass zum einen die Anteile an Risikoschülerinnen und -schülern reduziert werden konnten,

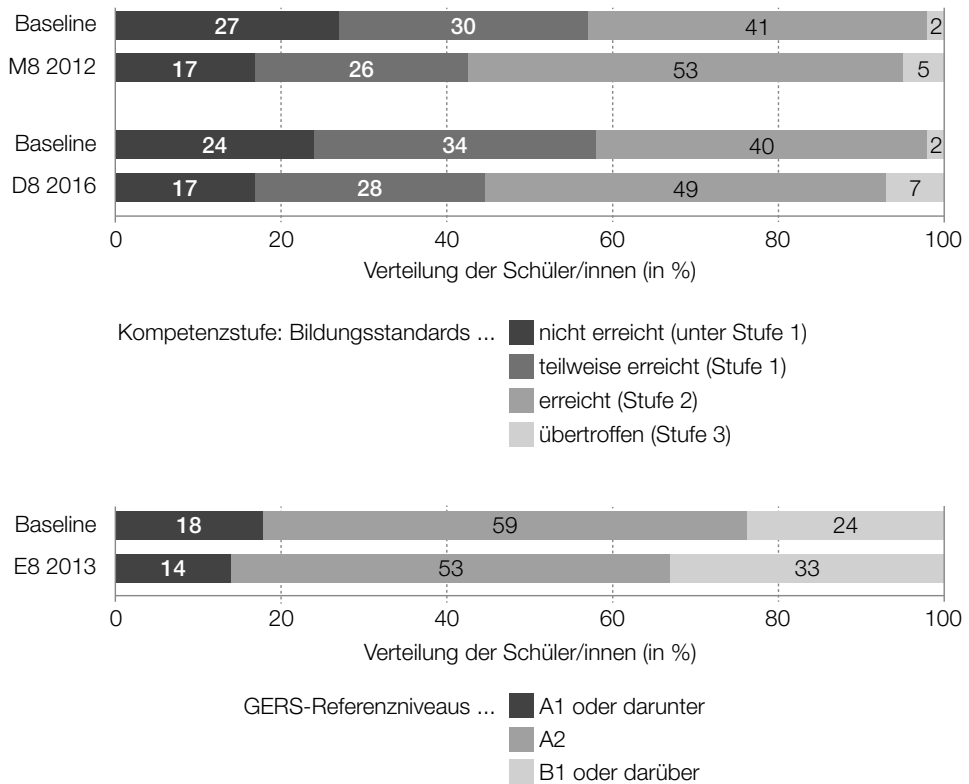


Abbildung 8: Kompetenzstufen (Mathematik) für die Baseline 8 Mathematik 2009 und die BIST-Ü M8 2012 im Trend; Kompetenzstufen (Lesen) für die Baseline 8 Englisch 2009 und die BIST-Ü E8 2013 sowie für die Baseline 8 Deutsch 2009 und die BIST-Ü D8 2016 im Trend.

während es bei den Spitzenleistungen Zuwächse zu verzeichnen gab. Diese zum Teil sehr deutlichen Verbesserungen zeigen unter anderem, dass die bereitgestellten Implementierungsmaßnahmen im Rahmen der Einführung der Bildungsstandards durchaus erfolgreich umgesetzt wurden.

### 2.3.3 Durchschnittliche Kompetenzen in Mathematik sowie den einzelnen Kompetenzbereichen in Englisch und Deutsch nach Schulsparte (AHS/APS)

Das zweigliedrige Schulsystem auf der Sekundarstufe 1 führt zur zwingenden Entscheidung darüber, ob die Kinder im Anschluss an die Grundschule die Sekundarstufe 1 in einer allgemeinbildenden Pflichtschule (APS) oder einer allgemeinbildenden höheren Schule (AHS) absolvieren. Die Schulwahlentscheidung hängt unter anderem von der in der Grundschule erbrachten Leistung (vgl. für Deutsch Breit, Bruneforth & Schreiner, 2016, und für Mathematik Schreiner et al., 2018, S. 38), aber auch vom familiären Hintergrund (vgl. Bruneforth, Weber & Bacher, 2012, S. 202f.) ab. Diese

unterschiedlichen Voraussetzungen spiegeln im Wesentlichen auch die Unterschiede der im Schnitt erreichten Schülerleistungen zwischen den beiden Schulsparten AHS und APS wider.

In Abbildung 9 werden die Kompetenzunterschiede in den einzelnen Fächern nach Schulsparten getrennt abgebildet. Dabei entspricht die kleine schwarze Linie jeweils dem österreichweiten Mittelwert aller Schüler/innen, während die Punkte das jeweilige Ergebnis aller AHS-Schüler/innen und die Rauten das jeweilige Ergebnis aller APS-Schüler/innen darstellt. Dabei zu beachten ist, dass im Vergleich rund ein Drittel der Schüler/innen eine AHS und die verbleibenden zwei Drittel eine APS besuchen (siehe Tabelle 1 zu Beginn des Kapitels).

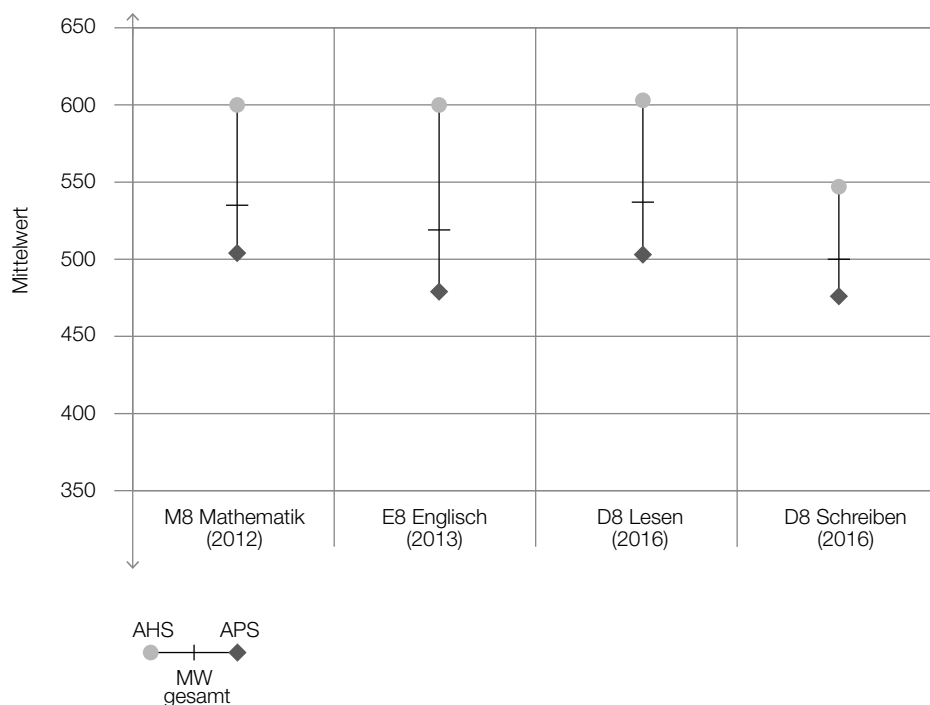


Abbildung 9: Kompetenzen in der BIST-Ü M8 2012, die BIST-Ü E8 2013 sowie in der BIST-Ü D8 2016 nach Schulsparte.

Die Ergebnisse der AHS liegen in allen Fächern deutlich über jenen der APS, wobei die Differenzen in Schreiben mit 71 Punkten deutlich geringer ausfallen als in den Domänen Mathematik und Lesen mit einer Differenz von jeweils ca. 100 Punkten (Mathematik: 96 Punkte, Lesen: 100 Punkte). In Englisch finden sich mit einer Differenz von 120 Punkten die größten Unterschiede zwischen den Schulsparten. Insgesamt auffällig sind also die größeren Ergebnisdifferenzen zwischen APS und AHS in Englisch sowie die im Vergleich schwächeren AHS-Ergebnisse in Schreiben.



### 2.3.4 Durchschnittliche Kompetenzen im Bundeslandvergleich

Auch auf der 8. Schulstufe können im Bundesländervergleich (vgl. Abbildung 10) unterschiedliche Muster festgestellt werden. Obwohl Oberösterreich auch im Sekundarstufenbereich die Spitzenposition in Mathematik und in Lesen innehat, zeigen die oberösterreichischen Schüler/innen in der Fremdsprache Englisch im Vergleich nur durchschnittliche Leistungen. Hier erzielen die Wiener Schüler/innen gemeinsam mit jenen aus Niederösterreich die im Schnitt besten Leistungen. Während Wien im Bundesländervergleich in den Fächern Mathematik und Deutsch eher schwach abscheidet, zeigen sich in Englisch im Vergleich sehr gute Ergebnisse.

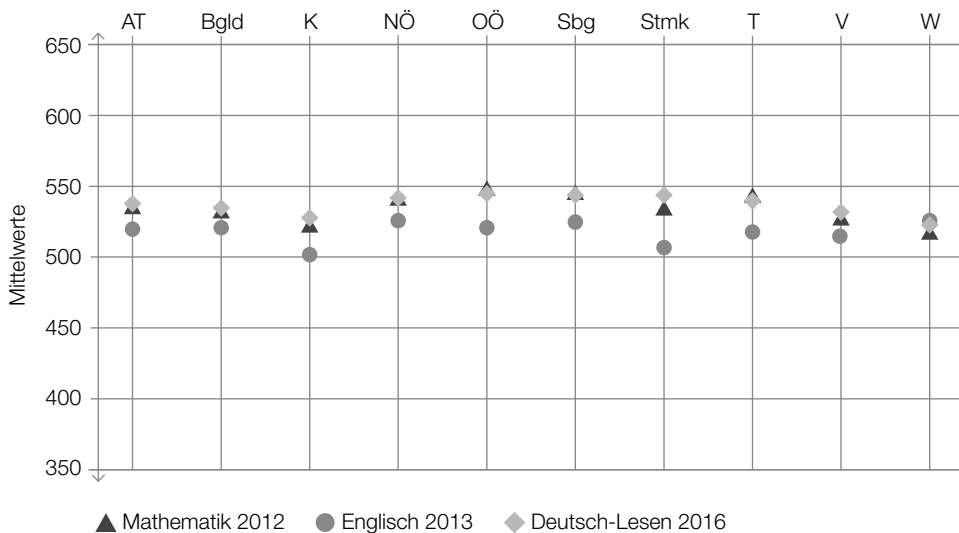


Abbildung 10: Bundeslandergebnisse in Punkten für die BIST-Ü M8 2012, die BIST-Ü E8 2013 und der BIST-Ü D8 2016.

Salzburgs und Niederösterreichs Schüler/innen zeigen in allen Fächern Leistungen, die jeweils deutlich über den österreichweiten Ergebnissen liegen – auch in Englisch, wenngleich auf einem niedrigeren Niveau. Umgekehrt zeigen sich konstant Leistungen unter dem österreichweiten Durchschnitt bei Kärntens Schülerinnen und Schülern. Während die Schüler/innen in der Steiermark in den Fächern Mathematik und Lesen im oberen Mittelfeld liegen, sind die Ergebnisse in Englisch unterdurchschnittlich.

## 2.4 Geschlechter- und Chancengerechtigkeit

Während die vorangegangenen Abschnitte die Ergebnisse in den verschiedenen Kompetenzbereichen nach Schulstufen getrennt beleuchtet haben, widmet sich der folgende Abschnitt dieses Kapitels den schulstufen- und fächerübergreifenden Ergebnissen im Kontext von Geschlechter- und Chancengerechtigkeit. Die international bildungs-

bezogene Ungleichheitsforschung zeigt seit Jahren, dass Schülerkompetenzen in Zusammenhang mit demografischen und sozioökonomischen Merkmalen stehen (vgl. zuletzt u. a. OECD, 2016; Suchań & Breit 2016), weshalb Gruppenunterschiede nach Geschlecht und familiärer Herkunft auch in den einzelnen Ergebnissrückmeldungen gezielt berichtet wurden. Im vorliegenden Kapitel werden die Ergebnisse aus den einzelnen Studien einander gegenübergestellt und Unterschiede sowie Gemeinsamkeiten über die Fächer und Schulstufen hinweg diskutiert.

### 2.4.1 Kompetenzen nach Geschlecht

Ein Vergleich der Unterschiede zwischen Mädchen und Burschen zeigt, dass es erwartungsgemäß fachspezifische Differenzen gibt, aber auch Unterschiede über die Schulstufen hinweg nicht ignoriert werden sollten. Im Bereich der Rückmeldung nach Kompetenzstufen werden geschlechtsbezogene Disparitäten jeweils für die 4. und für die 8. Schulstufe für Mathematik und Lesen näher betrachtet.

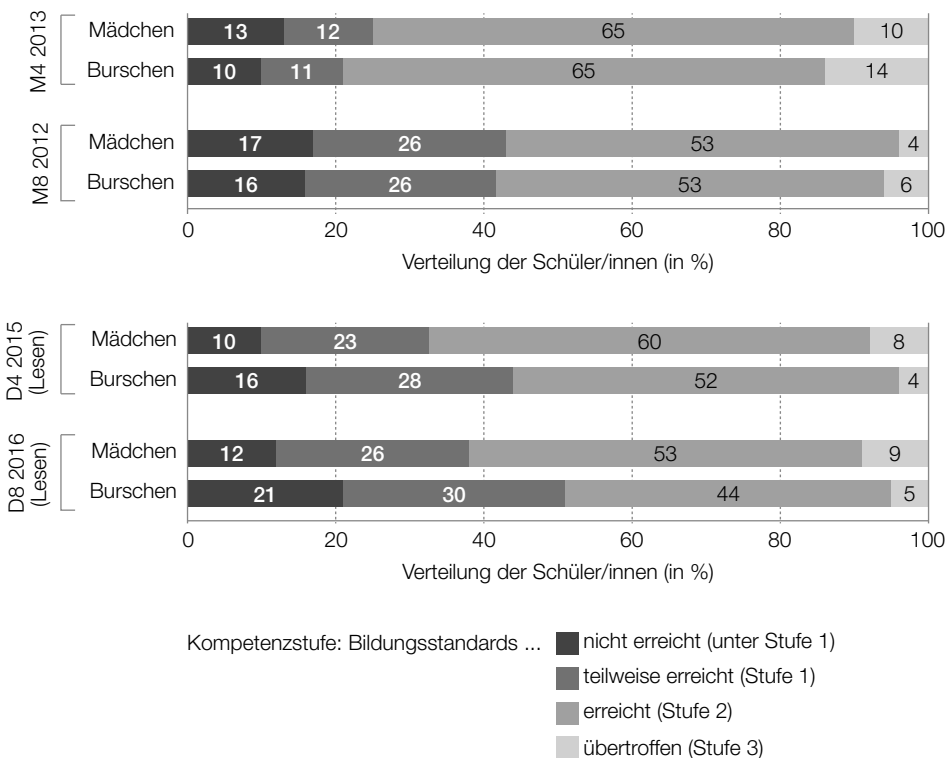


Abbildung 11: Geschlechterunterschiede für die BIST-Ü M4 2013, der BIST-Ü M8 2012 und der BIST-Ü D4 2015 sowie der BIST-Ü D8 2016.

Die einzelnen Geschlechtervergleiche in Abbildung 11 zeigen, dass in Mathematik die Burschen tendenziell besser abschnitten, während im Bereich Lesen die Mädchen deutlich bessere Ergebnisse erzielen. Die stärksten Unterschiede zwischen den Geschlechtern zeigen sich in Lesen auf der 8. Schulstufe bei jenen, die die Bildungsstandards nicht erreichen, mit 12 % Risikoleserinnen vs. 21 % Risikolesern. Dieser Anteil steigt im Vergleich zum Leseverständnis auf der 4. Schulstufe sowohl im Verhältnis zueinander als auch im Anteil der Risikoleser/innen in beiden Gruppen. Bei den Spitzenleistungen in Lesen sind sowohl auf der 4. als auch auf der 8. Schulstufe die Mädchen fast doppelt so stark vertreten wie die Burschen.

Geringer sind die Geschlechterunterschiede dagegen in Mathematik, die sich von der 4. auf die 8. Schulstufe sogar reduzieren und somit kaum mehr vorhanden sind. Im Bereich der Spitzenleistungen zeigen sich jedoch auch in Mathematik deutlichere Unterschiede zugunsten der Burschen.

In Punkten ausgedrückt schneiden die Burschen am Ende der Volksschulzeit in Mathematik noch um 14 Punkte besser ab, am Ende der Sekundarstufe 1 sind es nur noch 7 Punkte (vgl. Abbildung 12). Umgekehrt verhält es sich mit den Geschlechterunterschieden zugunsten der Mädchen im Fach Deutsch, die sich im Vergleich zur 4. Schulstufe auf der 8. Schulstufe vergrößern. Während dieser Anstieg im Bereich Lesen moderat ausfällt (von 31 Punkten auf 33 Punkte Differenz), zeigen sich deutlichere Disparitäten in den Kompetenzbereichen Schreiben (25 Punkte Differenz auf der 4. Schulstufe vs. 36 Punkte Differenz auf der 8. Schulstufe). Noch deutlicher fallen die Geschlechterunterschiede im Kompetenzbereich Rechtschreiben aus: Hier schneiden

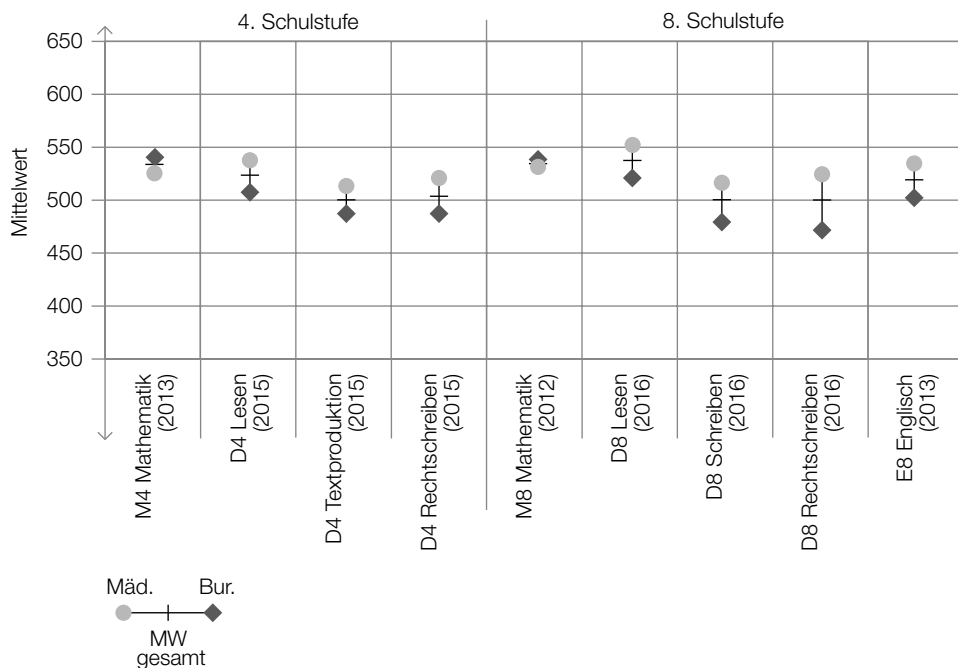


Abbildung 12: Geschlechterunterschiede im ersten Zyklus in den einzelnen Fächern im Vergleich.

Mädchen am Ende der Volksschule um 33 Punkte, am Ende der Sekundarstufe 1 um 52 Punkte besser ab. Auch im Fach Englisch schneiden die Mädchen – ähnlich wie in Deutsch-Lesen – mit 33 Punkten besser ab als die Burschen.

Werden die Ergebnisse nach Schulsparte getrennt analysiert, zeigen sich in Mathematik stärkere Geschlechterdifferenzen in den AHS (16 Punkte Unterschied) als in den APS (7 Punkte Unterschied). Diese Schulspartenunterschiede sind zum Teil darauf zurückzuführen, dass Spitzenleistungen häufiger von Burschen erzielt werden, Mädchen aber in den allgemeinbildenden höheren Schulen stärker vertreten sind. Diese unterschiedliche Geschlechterverteilung auf AHS und APS führt in den Sprachenfächern zum gegenteiligen Effekt, also zu tendenziell geringeren Geschlechterunterschieden in den AHS in Englisch sowie in den Kompetenzbereichen Lesen und Schreiben im Fach Deutsch.

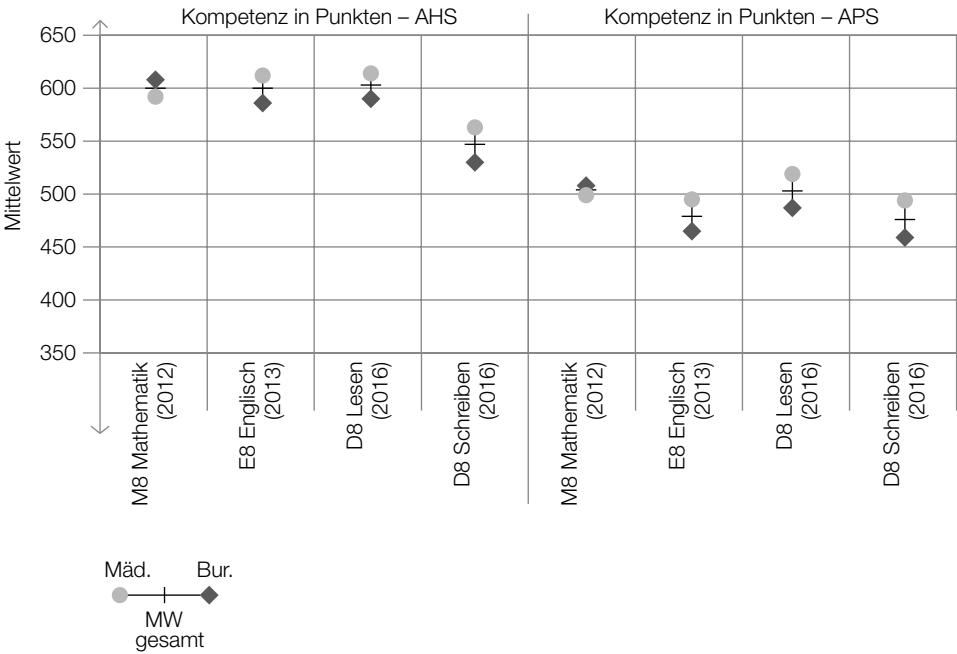


Abbildung 13: Geschlechterunterschiede nach Schulsparten in der BIST-Ü M8 2012, der BIST-Ü E8 2013 und der BIST-Ü D8 2016.

Zusammenfassend zeigen sich somit auch in den österreichweiten flächendeckend durchgeführten Studien Geschlechterdisparitäten in moderatem Ausmaß in Mathematik, in deutlich stärkerer Ausprägung jedoch in den Kompetenzbereichen des Fachs Deutsch und der ersten lebenden Fremdsprache Englisch.

## 2.4.2 Kompetenzen nach Migrationshintergrund

Die starken Zusammenhänge zwischen Migrationshintergrund bzw. familiärer sozialer Herkunft und Kompetenzerwerb sind für Österreich anhand von internationalen Studien bereits gut dokumentiert und zeigen sich auch sehr deutlich in den Ergebnissen der flächendeckend durchgeführten Standardüberprüfungen. Die Anteile an Schülerinnen und Schülern, die die Bildungsstandards erreichen, sind bei jenen ohne Migrationshintergrund deutlich höher ausgeprägt als bei jenen mit Migrationshintergrund. Dies zeigt sich sowohl in Mathematik als auch in Deutsch-Lesen für die 4. und die 8. Schulstufe (vgl. Abbildung 14). In Mathematik am Ende der Volksschule erreichen 68 % der autochthonen Schülerschaft die Bildungsstandards, weitere 14 % übertreffen diese. Bei den Volksschülerinnen und -schülern mit Migrationshintergrund sind es hingegen nur 58 % (54 % + 4 %). Diese Unterschiede verschärfen sich am Ende der Sekundarstufe 1, auf der knapp 2/3 der Schüler/innen ohne Migrationshintergrund, aber nur 1/3 der Schüler/innen mit Migrationshintergrund die Bildungsstandards erreichen oder übertreffen. Ähnliche Unterschiede zeigen sich auch in Deutsch-Lesen.

Im Bereich der Gruppenunterschiede nach Migrationshintergrund bei den Risikoschülerinnen und -schülern zeigen sich ähnliche Ergebnisse in Mathematik und Deutsch-Lesen. Unterschiede zeigen sich aber auf den Schulstufen. Bei den Volks-

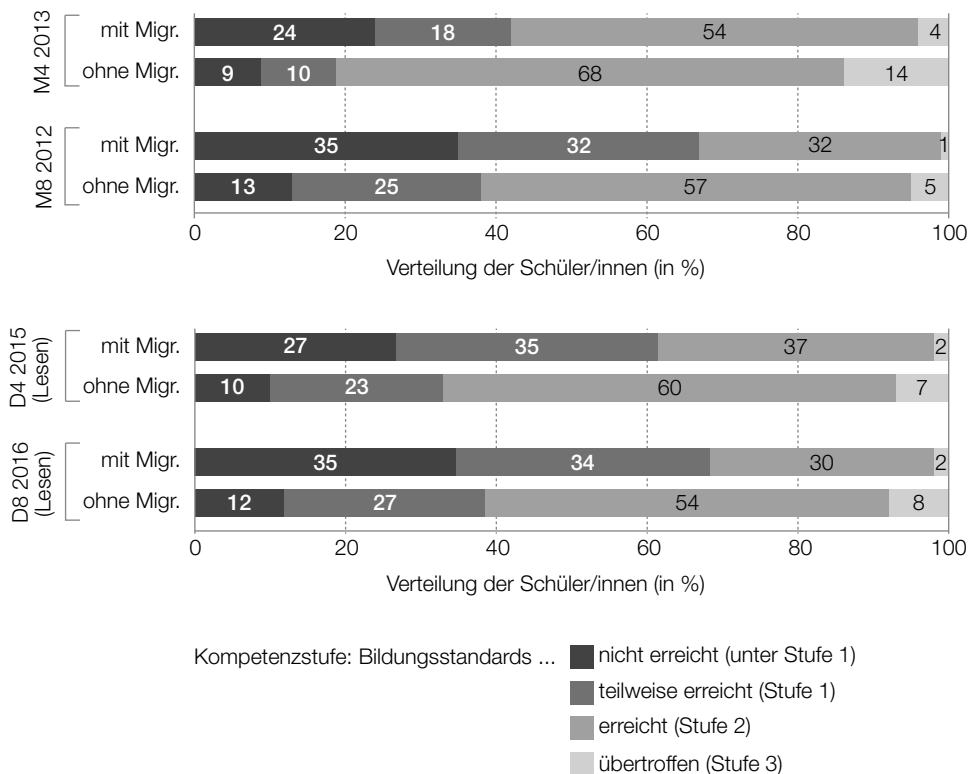


Abbildung 14: Verteilung auf die Kompetenzstufen nach Migrationshintergrund in der BIST-Ü M4 2013, der BIST-Ü M8 2012, der BIST-Ü D4 2015 und der BIST-Ü D8 2016.

schülerinnen und -schülern mit Migrationshintergrund beträgt der Anteil jener, die die Bildungsstandards nicht erreichen, rund ein Viertel, am Ende der 8. Schulstufe beträgt dieser Anteil jeweils 35 Prozent. Der Anteil der Risikogruppe bei den Schülerinnen und Schülern ohne Migrationshintergrund ist hingegen auf der 8. Schulstufe nur etwas höher ausgeprägt als auf der 4. Schulstufe.

Abbildung 15 zeigt die Punktdifferenzen nach Migrationshintergrund in Form von grauen Balken für Mathematik und die einzelnen Kompetenzbereiche im Fach Deutsch. Darüber hinaus werden mithilfe grauer Balken zusätzlich jene Mittelwertdifferenzen dargestellt, die auch bestehen würden, wenn beide Schülergruppen im Durchschnitt den gleichen Sozialstatus hätten. Während im Fächervergleich die Migrationsunterschiede in Mathematik und Lesen ähnlich hoch ausfallen, zeigt sich – sowohl auf der 4. als auch auf der 8. Schulstufe – ein differenziertes Bild bei der Analyse der einzelnen Kompetenzbereiche in Englisch und im Fach Deutsch.

In allen Kompetenzbereichen und Fächern schneiden Jugendliche ohne Migrationshintergrund erwartungsgemäß deutlich besser ab als Schüler/innen mit Migrationshintergrund, wobei sich die stärksten Unterschiede in den rezeptiven Fächern Deutsch-Hören und Deutsch-Lesen sowie Mathematik zeigen. Der Vorsprung der Schüler/innen aus autochthonen Familien ist in Deutsch-Rechtschreiben auf beiden Schulstufen und in Englisch auf der 8. Schulstufe am kleinsten.

Berücksichtigt man den im Schnitt unterschiedlichen Sozialstatus von autochthonen und zugewanderten Familien und vergleicht jeweils nur Jugendliche mit und ohne Migrationshintergrund mit dem gleichen Sozialstatus, reduzieren sich die Unterschiede um ungefähr ein Drittel. In Englisch auf der 8. Schulstufe bleibt durch die Berücksichtigung des Sozialstatus lediglich eine Differenz von 6 Punkten bestehen. Das bedeutet, dass es in Englisch praktisch keinen durch den Migrationshintergrund per se erklärbaren Unterschied in den Leistungen gibt.

### 2.4.3 Kompetenzen nach Sozialstatus/Bildungshintergrund der Eltern

Faire und gerechte Chancen im Kompetenzerwerb für alle Schüler/innen zählen zu den wesentlichen bildungspolitischen Zielen Österreichs. Auch hier konnten bereits bisherige Studien für Österreich zeigen, dass Bildung in hohem Maße vererbt wird. Auch die Ergebnisse des ersten Zyklus aus den Standardüberprüfungen untermauern die bisherigen Erkenntnisse und zeigen sowohl auf der 4. als auch auf der 8. Schulstufe deutliche Zusammenhänge zwischen der familiären Herkunft und dem Kompetenzerwerb.

Soziale Herkunft wird in nationalen und internationalen Studien üblicherweise durch Indikatoren wie die berufliche Position der Eltern, deren Einkommen und Bildung oder auch durch verschiedene Besitztümer, wie Bücher im Haushalt etc., beschrieben.

Für Abbildung 16 wurde aus den o. a. Merkmalen der höchste Bildungsabschluss der Eltern<sup>13</sup> verwendet, der stellvertretend für das gesamte Bündel an familiären Kontextva-

13 Zur Gruppe der Eltern mit (1) max. Pflichtschulabschluss zählen auch jene Eltern, die über keinen Pflichtschulabschluss verfügen. Eltern mit Lehre, Meisterprüfung oder dem Abschluss einer berufsbildenden mittleren Schule (BMS) oder dgl. sind in der Gruppe (2) Berufsausbildung zusammengefasst. Eltern mit (3) Matura verfügen über einen Bildungsabschluss mit Ma-

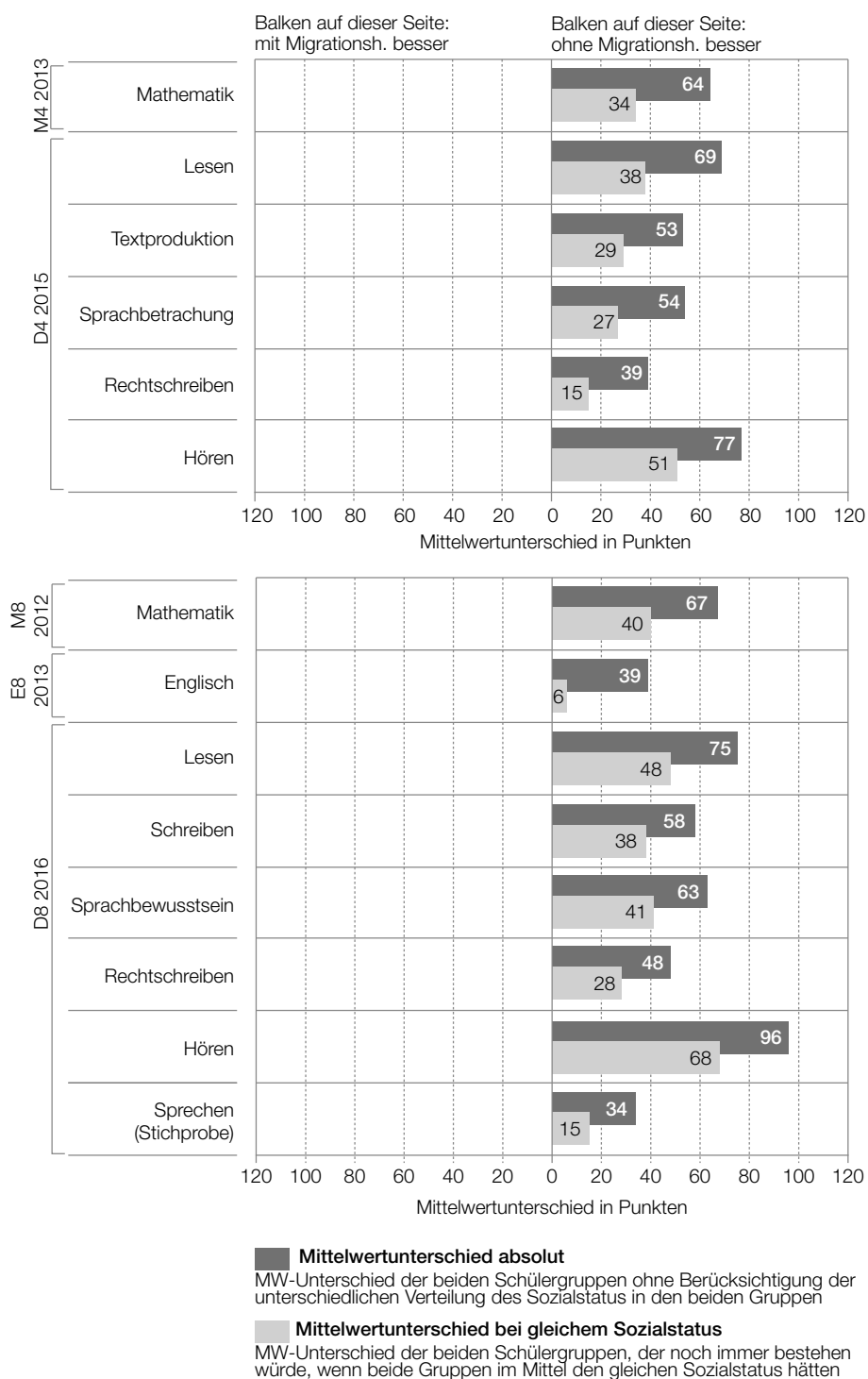
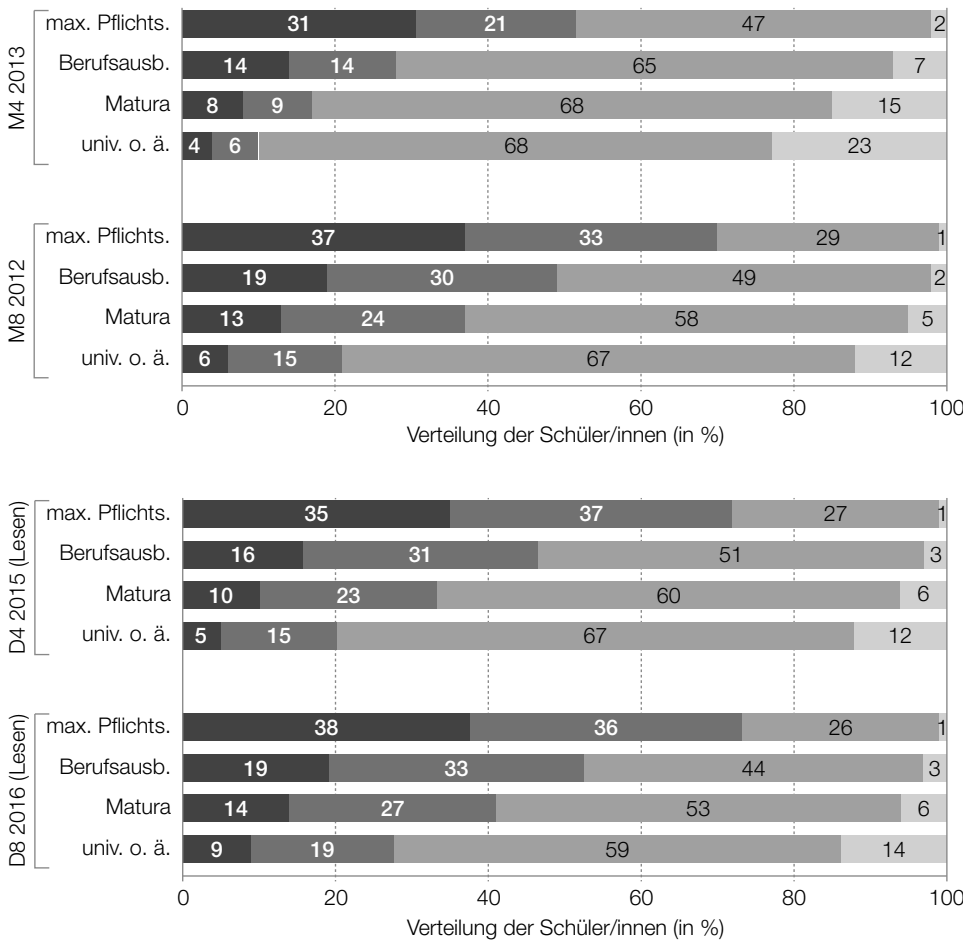


Abbildung 15: Leistungsunterschiede nach Migrationshintergrund unter Berücksichtigung des Sozialstatus in der BIST-Ü M4 2013, der BIST-Ü M8 2012, der BIST-Ü D4 2015 und der BIST-Ü D8 2016.

riablen steht, und mit der Verteilung der Schüler/innen auf die einzelnen Kompetenzstufen kombiniert. Dabei zeigt sich, dass unabhängig vom Fach oder von der Schulstufe die Zusammenhänge relativ ähnlich und vor allem sehr deutlich ausfallen. Je höher die formale Qualifikation der Eltern, desto geringer ist der Anteil an Risikoschülerinnen und -schülern und umso eher erreichen die Kinder höhere Kompetenzstufen.



Anmerkungen. max. Pflichtsch. = maximal Pflichtschulabschluss; Berufsausb. = Berufsausbildung; univ. o. ä. = universitäre oder ähnliche Ausbildung.

Kompetenzstufe:  
 Bildungsstandards ...  
 ■ nicht erreicht (unter Stufe 1)  
 ■ teilweise erreicht (Stufe 1)  
 ■ erreicht (Stufe 2)  
 ■ übertroffen (Stufe 3)

Abbildung 16: Verteilung auf die Kompetenzstufen nach Bildungshintergrund der Eltern in der BIST-Ü M4 2013, der BIST-Ü M8 2012, der BIST-Ü D4 2015 und der BIST-Ü D8 2016.

tura (z.B. AHS, HAK). Eltern mit (4) universitärer oder ähnlicher Ausbildung haben einen Universitäts- oder Fachhochschulabschluss oder eine vergleichbare tertiäre Ausbildung absolviert.



Für die Ergebnisberichterstattung aus den Standardüberprüfungen wird neben dem kategorisierten elterlichen Bildungsniveau aus den Merkmalen höchster Beruf (HISEI)<sup>14</sup> und Bildungsabschluss der Eltern sowie aus der Information zur Anzahl der Bücher in einem Haushalt ein Sozialstatus-Index berechnet.

Ein möglicher Zusammenhang zwischen Sozialstatus und Leistung wird anhand von Regressionsanalysen untersucht, wobei das betrachtete Modell lineare, quadratische und kubische Terme beinhaltet. Die ermittelten Regressionskurven sind in Abbildung 17 und 18 dargestellt. Aus diesen Kurven lässt sich allgemein entnehmen, dass mit einem höheren Wert für den Sozialstatus höhere Kompetenzwerte einhergehen. Zudem kann durch die Steigung der Kurven die Einflussstärke des Sozialstatus auf die Kompetenzen abgelesen werden. Das Bestimmtheitsmaß  $R^2$  gibt an, wie hoch der Anteil der Leistungsvarianz ist, der durch den Sozialstatus erklärt wird (vgl. die jeweilige Tabelle in den Abbildungen 17 und 18).

Hierbei zeigt sich auf der 4. Schulstufe, dass in Mathematik und Lesen jeweils rund 20 % der Leistungsstreuung durch den Sozialstatus erklärt werden können. Etwas geringer fällt dieser Anteil mit rund 13 % in der Textproduktion (Deutsch) aus. Aus den jeweils nichtlinearen Kurvenverläufen folgt, dass an den Randbereichen der Sozialstatusskala der Einfluss auf die Kompetenzen stärker ausgeprägt ist als im mittleren Bereich, d. h., der familiäre Hintergrund spielt bei niedrigem und hohem Sozialstatus eine größere Rolle als im sozialen Mittelfeld.

Auf der 8. Schulstufe kann die Leistungsstreuung in Mathematik und Lesen mit mehr als 20 % bzw. in Schreiben mit 14,5 % durch den Sozialstatus erklärt werden. Somit liegt in diesen Kompetenzbereichen die aufgeklärte Varianz auf der 8. Schulstufe über jenen auf der 4. Schulstufe. Ähnlich zur 4. Schulstufe sind auch am Ende der Sekundarstufe 1 die Einflüsse des Sozialstatus auf die Kompetenzen bei niedrigem und hohem Sozialstatus stärker ausgeprägt als im sozialen Mittelfeld. Für das Fach Englisch auf der 8. Schulstufe kann mehr als ein Viertel der Leistungsstreuung (26 %) durch die soziale Herkunft erklärt werden. Dieser Einfluss von Sozialstatus auf Leistung steigt zudem linear über die gesamte Skala an, wodurch von einem gleichmäßigen Einfluss des familiären Hintergrunds über alle soziale Gruppen hinweg ausgegangen werden kann.

---

14 Der HISEI (Highest International Socio-Economic Index of occupational status; Ganzeboom, 2010) ist ein genormter Wert für den höchsten sozioökonomischen Status in der Familie. Er entspricht dem höchsten ISEI in der Familie, bezogen auf den sozioökonomischen Status der Mutter (MISEI) oder des Vaters (FISEI). Der ISEI bezieht Beruf, Ausbildung und Gehalt mit ein.

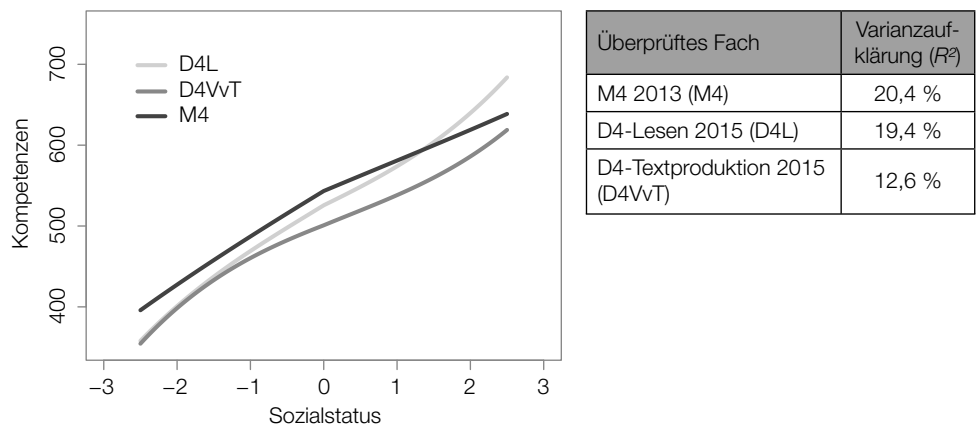


Abbildung 17: Zusammenhang zwischen Sozialstatus und Leistung in der BIST-Ü M4 2013 und der BIST-Ü D4 2015.

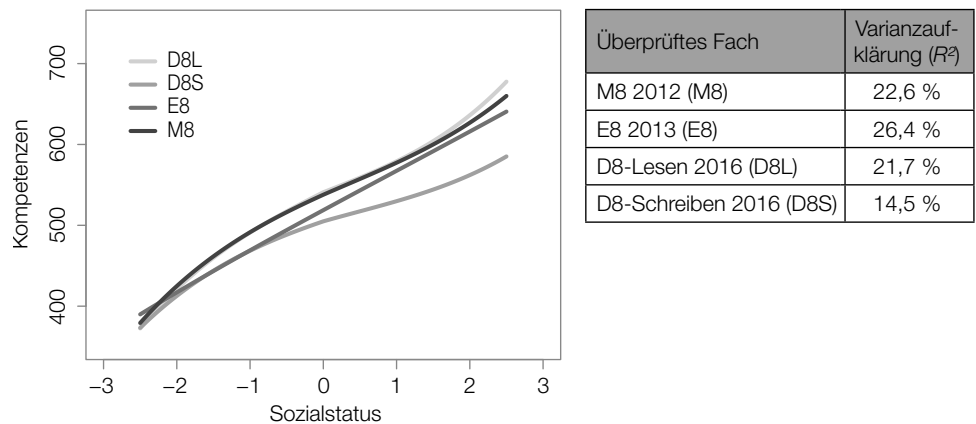


Abbildung 18: Zusammenhang zwischen Sozialstatus und Leistung in der BIST-Ü M8 2012, der BIST-Ü E8 2013 und der BIST-Ü D8 2016.

#### 2.4.4 Ergebnisse der Schüler/innen nach dem Index der sozialen Benachteiligung der besuchten Schule

Die in den vorangegangenen Abschnitten aufgeführten Zusammenhänge hinsichtlich sozialer Disparitäten führen durch die unterschiedliche soziale Zusammensetzung an den einzelnen Schulstandorten zu unterschiedlichen Rahmenbedingungen. Dadurch werden höhere Anteile an Schülerinnen und Schülern aus bildungsfernen Familien oder mit niedrigem Sozialstatus und Migrationshintergrund häufig als pädagogische Herausforderung erlebt. Um zu analysieren, wie stark Schulen in Österreich durch die soziale Zusammensetzung der Schüler/innen herausgefordert sind, wurde im Rahmen

des Nationalen Bildungsberichts (NBB) ein Index der sozialen Benachteiligung (vgl. Bruneforth, et al., 2012) gebildet, der auch für die Interpretation der Ergebnisse aus den Standardüberprüfungen herangezogen wird. Je höher dieser Index, desto höher ist der Anteil an sozial benachteiligten Schülerinnen und Schülern und desto größer ist damit die pädagogische Herausforderung an den Schulen. Der aus den Merkmalen Beruf und Bildung der Eltern, Migrationshintergrund und Erstsprache gebildete Index wurde für die nachfolgende Darstellung – gemäß der Empfehlung der Autoren – in vier Kategorien von gering bis sehr hoch unterteilt (vgl. Bruneforth et al., 2012, S. 198). Durch diese Kategorisierung gehen jeweils rund 10 % der österreichischen Schüler/innen in Schulen mit sehr hoher oder hoher sozialer Benachteiligung. Rund ein Fünftel der Schüler/innen befindet sich in Schulen mit mittlerer sozialer Benachteiligung. Zwischen 54 % (M8 2012), 59 % (D4 2015) und 66 % (E8 2013) aller Schüler/innen befinden sich aber in gering benachteiligten Schulen.

Tabelle 2: Anteil an Schülerinnen und Schülern in Schulen mit unterschiedlichem Index der sozialen Benachteiligung im ersten Zyklus.

	Index der sozialen Benachteiligung an der Schule			
Überprüftes Fach	gering	mittel	hoch	sehr hoch
M4 2013	62	20	8	9
D4 2015	59	21	10	10
M8 2012	54	26	8	12
E8 2013	66	18	6	9
D8 2016	62	20	7	11

In Abbildung 19 sind die Anteile der Schüler/innen auf den einzelnen Kompetenzstufen getrennt nach diesen vier Kategorien des Index der sozialen Benachteiligung dargestellt. Auch hier zeigen sich deutliche Zusammenhänge sowohl über die Schulstufen als auch über die Fächer hinweg. So zählen beispielsweise in Mathematik auf der 4. Schulstufe 29 % der Schüler/innen in Schulen mit sehr hoher Benachteiligung zur Risikogruppe, während es in Schulen mit geringer Benachteiligung nur 7 % sind. Auf der 8. Schulstufe verstärkt sich dieser Zusammenhang und erreicht mit 47 % Risikoschülerinnen und -schülern das gleiche Ausmaß wie im Kompetenzbereich Lesen auf der 8. Schulstufe. Spitzenschüler/innen befinden sich hingegen kaum in Schulen mit hoher oder sehr hoher Benachteiligung.

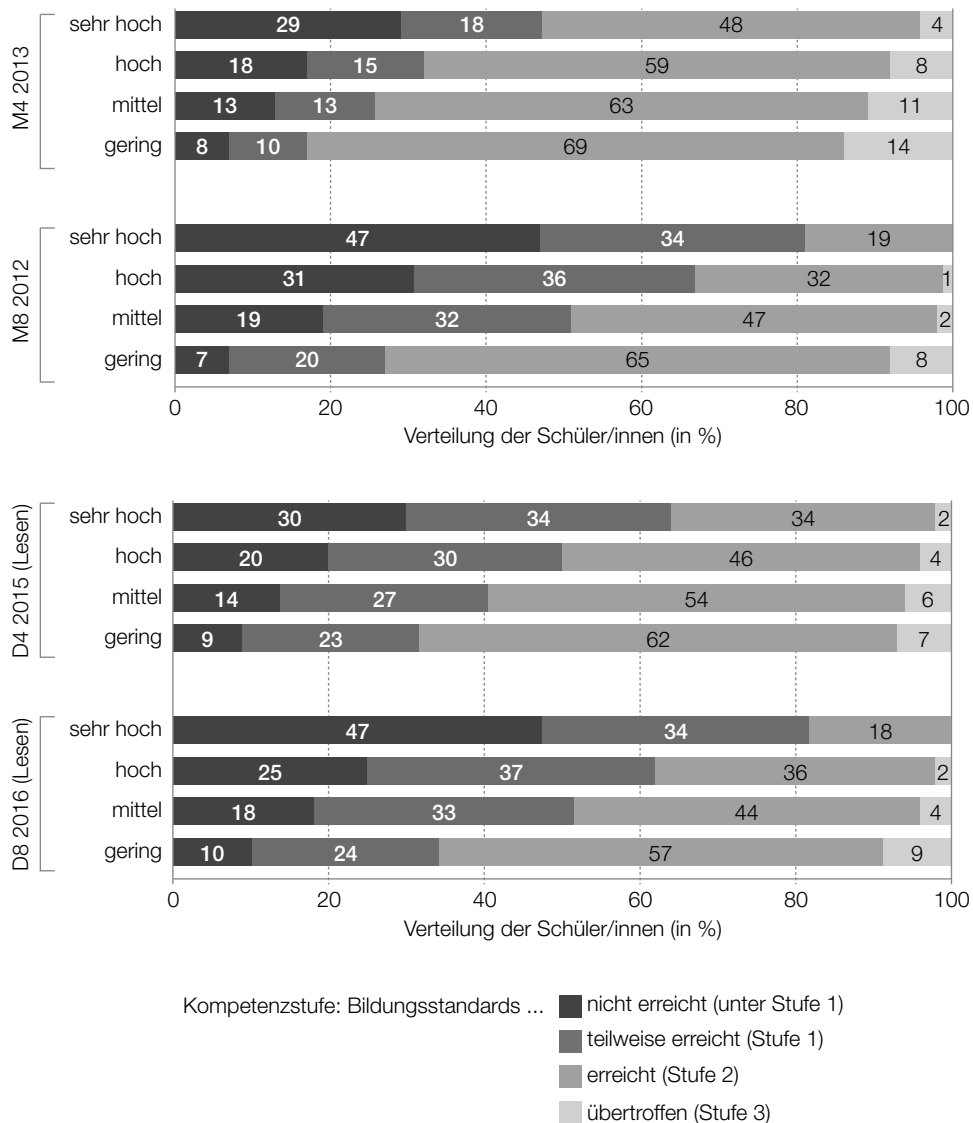


Abbildung 19: Verteilung auf die Kompetenzstufen nach dem Index der sozialen Benachteiligung im ersten Zyklus.

2.5 Diskussion und Ausblick

Die Ausformulierung grundlegender Kompetenzen, die zu einem bestimmten Zeitpunkt in der Regel bei allen Schülerinnen und Schülern sichergestellt werden sollen, und deren regelmäßige Überprüfung ermöglichen es, die selbstgesetzten nationalen Ziele des österreichischen Schulsystems zu beobachten und somit auch für Transparenz und Verbindlichkeit im System zu sorgen. Dieses Kapitel widmete sich den wesentlichen Ergebnissen aus den Standardüberprüfungen des ersten Zyklus, setzte die-

se miteinander in Beziehung und konnte somit aufzeigen, in welchem Ausmaß es dem Schulsystem tatsächlich gelingt, die selbst gesetzten Ziele zu erreichen.

So zeigt sich bereits am Ende der Volksschule, dass die Kompetenzen hinsichtlich der definierten Bildungsstandards in den einzelnen Bereichen zum Teil sehr unterschiedlich ausfallen. In den Bereichen Mathematik, Sprachbetrachtung und Sprechen sowie Hören des Fachs Deutsch werden die österreichweit definierten Bildungsstandards am häufigsten erreicht. Die größten Anteile an Risikoschülerinnen und -schülern lassen sich hingegen im produktiven Bereich von Verfassen von Texten ausfindig machen. Im Zeitverlauf zeigt sich zudem, dass im Fach Mathematik seit Einführung der Bildungsstandards stärkere Entwicklungen stattgefunden haben, was sich in einer deutlicheren Reduktion von Risikoschülerinnen und -schülern seit der Ausgangsmessung zeigt. Umgekehrt gibt es am Ende der Volksschule doppelt so viele Spitzenschüler/innen in Mathematik wie in Deutsch-Lesen.

Am Ende der Sekundarstufe 1 erscheint die Erreichung der festgelegten Ziele etwas schwieriger. Sowohl in Mathematik als auch in Lesen sind mit je 17% die Anteile an Risikoschülerinnen und -schülern etwas höher – auch im Vergleich mit den übrigen überprüften Kompetenzbereichen im Fach Deutsch. In Englisch sind es hier vor allem die produktiven Fertigkeiten Schreiben und Sprechen, deren geforderte Kompetenzen weniger häufig erreicht werden. Dennoch zeigen sich auch in diesen Bereichen Verbesserungen im Vergleich zu den Ausgangsmessungen zum Zeitpunkt der Einführung der Bildungsstandards.

Große Unterschiede zwischen den beiden Schulsparten auf der Sekundarstufe 1 (AHS und APS) können zu einem wesentlichen Teil durch unterschiedliche Schuwahlentscheidungen und in weiterer Folge durch unterschiedliche Schülerzusammensetzungen in den Schulsparten erklärt werden. Zusätzlich zeigen sich aber auch Unterschiede zwischen den Fächern. Während in den Kompetenzbereichen Mathematik und Deutsch-Lesen die Differenzen mit etwa 100 Punkten ähnlich hoch ausfallen, sind sie in Englisch stärker, in Deutsch-Schreiben aufgrund der im Vergleich schwachen AHS-Ergebnisse jedoch wesentlich geringer ausgeprägt.

Im Hinblick auf Geschlechterunterschiede zeigen sich in Mathematik sowohl auf der 4. als auch auf der 8. Schulstufe nur geringe Unterschiede zugunsten der Burschen. In den Kompetenzbereichen des Fachs Deutsch sowie in Englisch gesamt schneiden die Mädchen jedoch deutlich besser ab als die Burschen.

Unabhängig vom Fach zeigen sich auch große Unterschiede zwischen Schülerinnen und Schülern mit und ohne Migrationshintergrund, die sowohl auf der 4. als auch auf der 8. Schulstufe in den Kompetenzbereichen Hören und Lesen des Fachs Deutsch am stärksten ausgeprägt sind. Kinder/Jugendliche mit Migrationshintergrund schneiden hier im Schnitt um rund 70 Punkte schlechter ab als ihre autochthonen Kolleginnen und Kollegen – in Hören auf der 8. Schulstufe sind es sogar 96 Punkte Differenz. Ein Drittel bis zur Hälfte dieser Unterschiede kann jeweils durch den Sozialstatus erklärt werden. Die Unterschiede zwischen Schülerinnen und Schülern mit und ohne Migrationshintergrund im Fach Englisch können hingegen fast zur Gänze durch den familiären Hintergrund erklärt werden. Der familiäre Hintergrund an sich spielt demnach eine große Rolle bei der Erreichung von Kompetenzen. Leistungs-

unterschiede in Mathematik und Lesen können etwa zu einem Fünftel durch den Sozialstatus der Eltern erklärt werden. In der Textproduktion (4. SSt.) bzw. in Schreiben (8. SSt.) fallen die Anteile der Varianzaufklärung etwas niedriger aus. Während diese Effekte bei sozial benachteiligten Gruppen (niedriger Sozialstatus) stärker auftreten als bei jenen mit einem hohen Sozialstatus bzw. sich an den Randbereichen verstärken, sind die Effekte in Englisch über alle soziale Gruppen hinweg relativ konstant. Das in der Bundesverfassung formulierte Verständnis von Bildungsgerechtigkeit (Art. 14 B-VG i. d. F. BGBl, I Nr. 31/2005) impliziert, dass Bildungschancen unabhängig von der familiären Herkunft bestehen sollen. Wie aufgezeigt wurde, stellt jedoch die Erreichung des Ziels herkunftsunabhängiger Chancengleichheit im Kompetenzerwerb nach wie vor große Herausforderungen dar.

Zusammenfassend zeigt sich anhand der gesamten Daten aus dem ersten Zyklus der Standardüberprüfungen, dass Unterschiede nicht nur zwischen den Fächern, sondern auch über die Schulstufen hinweg thematisiert werden konnten. Umgekehrt zeigten sich aber fächer- und schulstufenübergreifende Gemeinsamkeiten, die durch die zyklusübergreifende Zusammenschau im vorliegenden Kapitel herausgearbeitet wurden.

## Literatur

- Breit, S., Bruneforth, M. & Schreiner, C. (Hrsg.). (2016). *Standardüberprüfung 2015. Deutsch, 4. Schulstufe. Bundesergebnisbericht*. Salzburg: Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens. Verfügbar unter [https://www.bifie.at/wp-content/uploads/2017/05/BiSt\\_UE\\_D4\\_2015\\_Bundesergebnisbericht.pdf](https://www.bifie.at/wp-content/uploads/2017/05/BiSt_UE_D4_2015_Bundesergebnisbericht.pdf)
- Breit, S., Bruneforth, M. & Schreiner, C. (Hrsg.). (2017). *Standardüberprüfung 2016. Deutsch, 8. Schulstufe. Bundesergebnisbericht*. Salzburg: Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens. Verfügbar unter [https://www.bifie.at/wp-content/uploads/2017/04/BiSt\\_UE\\_D8\\_2016\\_Bundesergebnisbericht.pdf](https://www.bifie.at/wp-content/uploads/2017/04/BiSt_UE_D8_2016_Bundesergebnisbericht.pdf)
- Bruneforth, M., Lassnigg, L., Vogtenhuber, S., Schreiner, C. & Breit, S. (Hrsg.). (2016). *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2015, Band 1: Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren*. Graz: Leykam.
- Bruneforth, M., Weber, C. & Bacher, J. (2012). Chancengleichheit und garantiertes Bildungsminimum in Österreich. In B. Herzog-Punzenberger (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012, Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen* (S. 189–227). Graz: Leykam.
- Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens, BIFIE (Hrsg.). (2019). *Standardüberprüfung 2018. Mathematik, 4. Schulstufe. Bundesergebnisbericht*. Salzburg: Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens. Verfügbar unter [https://www.bifie.at/wp-content/uploads/2019/02/BiSt\\_UE\\_M4\\_2018\\_Bundesergebnisbericht.pdf](https://www.bifie.at/wp-content/uploads/2019/02/BiSt_UE_M4_2018_Bundesergebnisbericht.pdf)
- Ganzeboom, H. (2010). *Questions and answers about ISEI-08*. Verfügbar unter <http://www.harryganzeboom.nl/isco08/qa-isei-08.htm>

- Organisation for Economic Co-operation and Development, OECD (2016). *PISA 2015 Ergebnisse: Exzellenz und Chancengerechtigkeit in der Bildung. Band 1*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Schreiner, C. & Breit, S. (Hrsg.). (2012). *Standardüberprüfung 2012. Mathematik, 8. Schulstufe. Bundesergebnisbericht*. Salzburg: Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens. Verfügbar unter [https://www.bifie.at/wp-content/uploads/2017/05/BiSt-UE\\_M8\\_2012\\_Bundesergebnisbericht.pdf](https://www.bifie.at/wp-content/uploads/2017/05/BiSt-UE_M8_2012_Bundesergebnisbericht.pdf)
- Schreiner, C. & Breit, S. (Hrsg.). (2014a). *Standardüberprüfung 2013. Englisch, 8. Schulstufe. Bundesergebnisbericht*. Salzburg: Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens. Verfügbar unter [https://www.bifie.at/wp-content/uploads/2017/05/BiSt-UE\\_E8\\_2013\\_Bundesergebnisbericht\\_gesamt.pdf](https://www.bifie.at/wp-content/uploads/2017/05/BiSt-UE_E8_2013_Bundesergebnisbericht_gesamt.pdf)
- Schreiner, C. & Breit, S. (Hrsg.). (2014b). *Standardüberprüfung 2013. Mathematik, 4. Schulstufe. Bundesergebnisbericht*. Salzburg: Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens. Verfügbar unter [https://www.bifie.at/wp-content/uploads/2017/05/BiSt-UE\\_M4\\_2013\\_Bundesergebnisbericht.pdf](https://www.bifie.at/wp-content/uploads/2017/05/BiSt-UE_M4_2013_Bundesergebnisbericht.pdf)
- Schreiner, C., Breit, S., Pointinger, M., Pacher, K., Neubacher, M. & Wiesner, C. (Hrsg.). (2018). *Standardüberprüfung 2017. Mathematik, 8. Schulstufe. Bundesergebnisbericht*. Salzburg: Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens. Verfügbar unter [https://www.bifie.at/wp-content/uploads/2018/02/BiSt-UE\\_M8\\_2017\\_Bundesergebnisbericht.pdf](https://www.bifie.at/wp-content/uploads/2018/02/BiSt-UE_M8_2017_Bundesergebnisbericht.pdf)
- Suchaň, B. & Breit, S. (Hrsg.). (2016). *PISA 2015. Grundkompetenzen am Ende der Pflichtschulzeit im internationalen Vergleich*. Graz: Leykam.